



desclée

ÉTICA DE LAS PROFESIONES Ética de las profesiones

**ÉTICA PROFESIONAL
DE LOS PROFESORES**

Emilio
Martínez Navarro

ÉTICA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

Emilio Martínez Navarro



ÉTICA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

Emilio Martínez Navarro



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

© Emilio Martínez Navarro, 2010

© Desclee De Brouwer, S.A., 2010
Henao, 6 - 48009 Bilbao
www.edesclee.com
info@edesclee.com

Equipo coordinador de la colección
Ildefonso Camacho
José Luis Fernández
Augusto Hortal

Diseño Colección
Luis Alonso

Impresión
RGM, S.A. - Bilbao

ISBN: 978-84-330-2418-3

Depósito Legal: BI-1949/2010

E-pub x Publidisa



A quienes aman la enseñanza y desean mantener la moral alta.

“Lo que sea el profesor, importa más que lo que enseña”.
Karl Menninger

Presentación¹

¿Para qué puede servir un libro de ética de los profesores? ¿Acaso se puede enseñar ética a los profesionales de la enseñanza², o a los aspirantes a profesores? ¿En qué puede ayudar un libro de ética docente a quienes trabajan o aspiran a trabajar en la enseñanza? ¿Acaso les puede ayudar a ser mejores profesores? Estas cuestiones y otras muchas que podríamos plantear en la misma línea nos indican que nos adentramos a partir de estas líneas en una arriesgada aventura intelectual. Se trata de pensar juntos, con rigor no exento de buen humor, acerca de lo que significa ejercer dignamente la tarea de profesor. Si estas páginas aportan algunos estímulos para que los profesores nos replanteemos más a menudo el sentido de nuestro trabajo y de los valores que estamos realizando en el ejercicio de nuestra profesión, entonces habrá merecido la pena el esfuerzo.

La ética de los profesores puede ser una interesante aportación a la mejora de la práctica docente, siempre y cuando logre estimular la reflexión, personal y compartida, sobre la propia actitud vital, sobre las propias actitudes morales como profesionales, sobre el contexto moral que rodea a la enseñanza y sobre las posibilidades que tenemos de cambiar en positivo lo que nos parezca mejorable. En este punto, el escollo más importante quizá sea que no parece posible llegar a un acuerdo definitivo entre los profesores sobre las metas y los medios de la enseñanza, el concepto y la práctica de la educación, etc. El pluralismo moral, filosófico, político y religioso (el pluralismo ideológico en general) es un punto de partida irrebalsable en las cuestiones que, como ya vio Aristóteles, no forman parte de las realidades meramente físicas, sino del complejo mundo de las decisiones humanas, siempre abiertas a diversas posibilidades. Sin embargo, el hecho del pluralismo no impide que podamos y debamos ofrecer propuestas razonadas y razonables para orientar el comportamiento personal y colectivo, con tal de que seamos conscientes de que semejantes propuestas deberán confrontarse dialógicamente con otras y que nunca deben presentarse con afán de cerrar el debate de una vez para siempre. En este sentido, ni todas las propuestas éticas valen lo mismo, ni puede pretenderse que solo una de ellas expresa la verdad definitiva sobre este tipo de cuestiones.

Una ética de la docencia, si ha de servir para algo, ha de colaborar en la mejora de la profesionalidad de los profesores. Obviamente, el estudio de la ética no puede garantizar que quien la estudie se convierta automáticamente en un buen profesor en el pleno sentido de la palabra. Un buen profesor ha de ser, sin duda alguna, un experto en su materia y en la técnica didáctica relacionada con su especialidad, pero al mismo tiempo ha de ser, también, alguien que comprende que los aspectos éticos de la labor docente forman parte de la entraña misma de su trabajo cotidiano, de modo que estos aspectos no son un adorno, no son un añadido vistoso para dar una buena imagen, sino la clave y el sentido mismo de su quehacer. Por ello, lo que puede hacer la ética de los profesores por aquellas personas que estudian esta materia es aumentar la probabilidad de que sean unos profesionales más comprometidos con unos valores éticos que consideramos deseables y razonables, y desde ese compromiso ético es posible que se genere el impulso necesario para ser al mismo tiempo unos profesores técnicamente capaces y éticamente exigentes. Ambos aspectos –lo técnico y lo ético– son sin duda inseparables para ser un profesional completo, un buen profesional, un profesional excelente. Ningún padre responsable y que ame a sus hijos dejará a éstos en manos de un profesor a quien considere muy capaz técnicamente pero éticamente impresentable, al menos si puede evitarlo. Porque el aspecto ético no es una cuestión menor o secundaria en un profesional, sino una condición indispensable para merecer la confianza de quienes reciben los servicios que presta dicho profesional. Por todo ello, parece necesario que el profesional de la docencia tenga ocasión de formarse en cuestiones éticas. Sabemos que tal formación no hará desaparecer todos los casos de falta de ética de profesores que actualmente suceden, y que sin duda seguirán ocurriendo, pero también es cierto que una buena formación ética puede ayudar a reducir en gran medida ese tipo de casos.

Este libro aspira a ser útil como acicate para la reflexión ética de profesores en activo y también para los estudiantes universitarios de todas aquellas carreras que tienen como salida preferente la dedicación a la enseñanza. Un manual como éste, de Ética profesional de los profesores, pretende ser una herramienta que colabore a la formación docente, no sólo para quienes estudian aquellas titulaciones que, como las de Maestro, tienen una finalidad explícita de formar a los futuros docentes, sino también para quienes cursan aquellas otras carreras que nutren de profesores a los centros de Educación Secundaria (por ejemplo, Matemáticas, Química, Biología, Historia, Geografía, Filología, Filosofía, etc.); también puede ser útil en los másteres dedicados a la formación de profesores de educación secundaria y en los cursos de iniciación a la docencia para profesores universitarios.

En esta obra nos centramos en el oficio de enseñar en un contexto escolar o académico, reglado, institucional: ser profesor en un centro educativo. El énfasis principal lo ponemos en la búsqueda de la excelencia profesional, más que en los

deberes y obligaciones, aunque siempre es conveniente tener presentes nuestros deberes elementales, y por ello recogemos también ese aspecto de la profesión. Se pretende que el libro constituya, preferentemente, una invitación a disfrutar de la profesión docente y a realizarse profesionalmente en ella a través de la comprensión del sentido que tiene la enseñanza, más que un reconocer normas y un someterse a códigos, pero comprendiendo al mismo tiempo que esas normas y códigos no han de ser una pesada carga, sino las reglas de juego elementales que permiten la existencia del juego mismo.

Una idea básica de este libro es que la profesión de profesor reclama un tipo de personas que traten de tener la moral alta, que renueven a diario el compromiso ilusionado con la noble tarea de estimular los procesos de aprendizaje de los alumnos, tanto si se trata de jóvenes como de adultos que han decidido regresar a las aulas. Para ello es necesario que los profesores asuman plenamente la responsabilidad de mostrarles el mundo que ellos y nosotros compartimos, incluyendo la idea de que ese mundo no se reduce a lo que hay, sino que abarca también posibilidades inéditas que ellos mismos pueden descubrir, sobre todo si les ayudamos a desarrollar la inteligencia en el pleno sentido de la palabra, una inteligencia que incluye la sensibilidad ética necesaria para comprender el valor incalculable de las personas y la consecuente necesidad moral de construir juntos un mundo mejor. De ahí que la ética profesional del profesor puede y debe orientar a los profesores para asumir la parte de responsabilidad que les corresponde en la educación del alumno como persona completa, como un ser capaz de conocer y de amar, capaz de saber y de comprometerse con los valores que merecen la pena.

Por otra parte, uno de los objetivos más importantes de esta obra es proporcionar a los profesores –en formación o en activo– una visión de la profesión docente comprometida con la justicia social. Esta es una de las características definitorias de toda la colección de Ética de las profesiones de la que este volumen forma parte. Por ello, hemos introducido múltiples reflexiones acerca de la justicia en relación con la educación, en las que aparecen diversas alusiones al contexto histórico en el que hemos de ejercer nuestra profesión docente: el contexto de las sociedades contemporáneas como sociedades abiertas, pluralistas, complejas, en cierta medida conflictivas, aspirantes a la democracia y a los derechos humanos, pero no siempre consecuentes en la práctica con tales aspiraciones. En estas sociedades conviven, y a menudo sólo coexisten, distintos grupos sociales enfrentados por ideologías políticas, por diversas creencias religiosas y actitudes antirreligiosas, por intereses económicos, etc. ¿Qué concepto de justicia social es adecuado en una sociedad en la que cada grupo ideológico mantiene su particular concepción de justicia social y su peculiar concepto de educación? ¿Qué actitud ha de adoptar el profesor en este contexto pluralista si pretende actuar con honestidad profesional? ¿Puede y debe dejar a un lado sus propias adhesiones y simpatías ideológicas para intentar ser

neutral ante el alumnado, o por el contrario ha de mantener abiertamente sus convicciones, aun a riesgo de ser acusado de proselitista o incluso de fundamentalista? Sobre estas cuestiones trataremos de arrojar alguna luz comentando las alternativas más razonables.

También pretendemos que esta obra ayude a los profesores en ejercicio a analizar su práctica cotidiana desde el punto de vista ético, y de ese modo ayudarles a descubrir posibilidades de mejora. En este sentido, se proporcionan herramientas de reflexión para que los profesores aumenten su sensibilidad moral ante lo que ocurre en su lugar de trabajo, para que desarrollen las competencias éticas que corresponden a esta profesión, de modo que puedan descubrir oportunidades donde pareciera que sólo hay problemas. Esto implica adoptar un método de reflexión ética que incluye un momento individual, en el que el profesional medita sobre su propia actitud y su propia práctica, y también un momento comunitario, en el que se delibera con otras personas, docentes y no docentes pero afectadas por el proceso educativo, para encontrar mejores maneras de prestar servicio al alumnado. Ese método de reflexión ética también tiene, como veremos en el capítulo correspondiente, un momento de análisis, un momento de propuestas y de compromisos llevados a la práctica, y un momento de evaluación crítica acerca de lo conseguido.

Ojalá estas reflexiones ayuden a superar una visión individualista de la profesión docente y promueva en su lugar una visión de la enseñanza como obra de artesanos mancomunados en la que, por ejemplo, los profesores experimentados enseñan a los profesores noveles los secretos de la profesión; cómo se entra en una clase y se consigue captar la atención de los alumnos sin perder la voz ni la compostura, cómo se logra que todos te respeten aunque no todos compartan tus puntos de vista, cómo se pierde el miedo escénico que al principio atenaza a los profesores noveles impidiéndoles hacer las cosas que habían programado con tanta ilusión, etc. La profesión docente debe dejar de ser una profesión solitaria en la que cada cual se encierra en su aula y no recibe ayuda de otros profesores ni tampoco proporciona ayuda a otros compañeros que la necesitan. Tiene que llegar a ser normal que el profesor que aspira a mejorar su práctica docente invite a entrar en el aula a otro profesor que le ayude a descubrir nuevos modos de hacer su trabajo. Igual que ya casi es normal que los profesores se reúnan en su horario laboral para compartir experiencias y estrategias que les ayuden a resolver juntos los problemas detectados y a mejorar la calidad de su enseñanza. De ese modo se irá superando también el aspecto negativo que contiene el viejo dicho "cada maestrillo tiene su librillo": ese aspecto que presenta a la profesión docente como una profesión de individuos aislados, de francotiradores de la enseñanza, de gentes individualistas que aún no han sido capaces de ir más allá de su ego para poder hacer un trabajo de equipo que redunde en beneficio del mejor aprendizaje posible del alumnado.

Otro aspecto fundamental de esta obra es el reconocimiento de que la ética de los profesores ha de atender a la complejidad de las relaciones que afectan al docente: la relación con los alumnos, con los compañeros, con los padres, con la institución en la que trabajan, con las directrices educativas del Estado, con las exigencias de la sociedad local y global, etc. Para ello, este libro dedica algunos capítulos o apartados específicos a analizar la relación del profesor con cada uno de esos colectivos o entidades, mostrando argumentadamente cuáles han de ser las actitudes a adoptar en el trato con cada uno de ellos.

A lo largo de todos los capítulos se incluyen apoyos didácticos de diverso tipo, como esquemas, cuestionarios, textos para comentar, películas para analizar, etc. Los esquemas tratan de aclarar al máximo los conceptos estudiados, y se han hecho pensando en facilitar la comprensión del texto a muchos lectores que, en muchos casos, se acercan a estos temas por primera vez. Los llamados "cuestionarios de autocontrol y debate" consisten en unas series de preguntas cuya respuesta puede ser encontrada en el texto del capítulo correspondiente con objeto de fijar mejor los contenidos del mismo, pero también pueden ser el punto de partida para el debate, o para proponer ensayos de investigación destinados a profundizar en algunas de las cuestiones planteadas.

El libro se completa con un anexo que recoge algunos códigos deontológicos y una bibliografía general que permite ampliar los conocimientos adquiridos.

La síntesis que expongo en esta obra sobre la ética profesional del profesor tiene una doble raíz: por una parte, es el fruto de la reflexión sobre mi particular experiencia profesional como profesor (quince años en enseñanza secundaria y otros quince en la universidad); y por otra parte, es una propuesta en la que se destilan las ideas que he encontrado más acertadas en la bibliografía consultada. Aunque es seguro que muchos de los planteamientos que expongo podrán servir para la formación ética de los maestros de educación infantil y de primaria, he de advertir desde el inicio de que el trasfondo experiencial que sostiene estas páginas es sobre todo el de la enseñanza en secundaria y en la universidad, como probablemente se apreciará en muchos pasajes. El capítulo final se dedica expresamente a la ética del profesor universitario porque, como se verá, existen algunas peculiaridades de este tipo de profesor que invitan a reflexionar sobre ellas como un caso aparte.

Esta obra forma parte de la colección que dirige el profesor Augusto Hortal sobre Ética de las Profesiones, con la colaboración de Ildefonso Camacho, de José Luis Fernández y de la editorial DESCLÉE DE BROUWER. Quiero agradecer al profesor Hortal y a su equipo (especialmente al profesor Ildefonso Camacho) la confianza que depositaron en mí al encargarme la redacción del volumen dedicado a la Ética profesional de los profesores; merece un agradecimiento especial el asesoramiento, los excelentes consejos, y sobre todo la paciencia que han tenido conmigo hasta el momento de ver realizado el proyecto. Estoy seguro de que las observaciones que me hicieron sobre la primera versión del texto han

permitido mejorarlo considerablemente. También merecen una mención de agradecimiento los maestros y maestras que he tenido a lo largo de mi vida, desde la escuela infantil hasta el doctorado y más allá, además de algunos excelentes colegas que, como Félix García Moriyón, Norberto Smilg Vidal o Carmen Pagán Casanova, han compartido conmigo la inquietud por la calidad de la educación en multitud de cursos, seminarios, congresos y reuniones. Recuerdo aquí con gratitud a cientos de alumnos que han pasado por las aulas a lo largo de mi carrera docente, y especialmente a Alejandro Silvestre, que como alumno interno del Departamento de Filosofía de la Universidad de Murcia ayudó en la fase de documentación de esta obra. Como miembro del Grupo de Investigación sobre Éticas Aplicadas y Democracia, que dirigen mis maestros Adela Cortina y Jesús Conill, me siento especialmente agradecido por todo el apoyo que continuamente me brindan. A todos ellos les debo lo mejor de estas páginas y por ello les dedico desde aquí el homenaje de mi reconocimiento, respeto y afecto entrañable. Tengo una deuda especialmente grata con mi colega y amiga Begoña Domené Martínez, que ha colaborado de manera eficaz y desinteresada en la elaboración de algunas actividades didácticas que acompañan a cada capítulo de esta obra. Muchas gracias, por último, a mi familia y a las personas que lean este libro. Ambos colectivos tienen mucho que ver con el sentido que ha tenido escribirlo. A los lectores les agradezco de antemano cualquier sugerencia o comentario que deseen hacer a través del correo electrónico.

Emilio Martínez Navarro (emimarti@um.es), enero de 2010.

1. Este estudio se inserta en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico HUM2007-66847-C02/FISO, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y con Fondos FEDER de la Unión Europea.

2. He optado por evitar la continua referencia explícita a los dos géneros porque haría muy pesada la lectura. Por ello se ruega al lector o lectora que interprete los términos utilizados como, por ejemplo, "los profesores" "los docentes", "los alumnos", etc., en el sentido de que se refieren tanto a uno como al otro género.

Capítulo 1

Despejando malentendidos sobre el saber ético y la ética docente

I. ¿Qué es la ética?

Aparentemente todo el mundo entiende qué es la ética y todo el mundo sabe de ética. Sin embargo, la experiencia cotidiana nos muestra que son muchos los malentendidos provocados por confundir lo ético con lo religioso, o con lo jurídico, o con los usos sociales tradicionales que están vigentes en un lugar y época determinados. También es frecuente que algunas personas tengan dificultades para manejar los términos “ética” y “moral”, porque se preguntan si han de considerarlos como sinónimos o no. Otra dificultad muy frecuente en nuestra época, sobre todo entre los jóvenes, es la falsa creencia de que, en cuestiones de ética, toda opinión vale lo mismo que cualquier otra, porque supuestamente “la moral es algo muy subjetivo, como los gustos sobre las comidas o sobre pasatiempos favoritos”. Más adelante veremos que, aunque hay asuntos morales que dependen en gran medida –pero dentro de ciertos límites– de la opción personal de cada cual, eso no significa que todos los asuntos morales carezcan de objetividad; hay cuestiones morales que tienen una mayor objetividad que otras; por ejemplo, en las cuestiones de convivencia, en principio, es posible cierta objetividad. Se trata, obviamente, de un tipo de objetividad que no es de la misma clase que la que corresponde a las matemáticas o a las ciencias de la naturaleza, pero no por ello deja de ser vinculante para seres racionales que pretendan comportarse como tales. Por ejemplo, parece más sencillo demostrar que los ángulos de un triángulo suman 180 grados que probar que la venganza no es una buena opción desde el punto de vista ético; y sin embargo, en este último caso también es posible razonar, argumentar y alcanzar cierta objetividad, si nos tomamos esa tarea en serio. La convivencia en el centro educativo y en el aula, igual que la convivencia social en general, reclama cierto grado de objetividad ética que hemos ido construyendo

históricamente a lo largo de los siglos, con aportaciones importantes de diversos pueblos, culturas y personas concretas.

Parece conveniente, entonces, comenzar aclarando los términos y despejando, en la medida de lo posible, el grave malentendido de que en cuestiones de ética todo es subjetivo, relativo y dudable. Vamos a comentar a continuación los significados de los términos “ética”, “moral”, “deontología”, “éticas aplicadas”, “usos y costumbres sociales”, “ciencia”, “técnica”, “derecho” y “religión”. Una vez que hayamos aclarado el significado de tales términos, se comprenderá mejor la delimitación del ámbito que corresponde a cada uno de esos saberes humanos, de modo que no acabemos mezclándolo todo y confundiendo lo que debería distinguirse con nitidez. Al hilo de tales distinciones terminológicas iremos viendo en qué consiste, en líneas generales, una ética profesional de los profesores y qué función puede desempeñar en la formación de los profesionales de la enseñanza.

II. Ética sin moralinas

El primer problema cuando hablamos de ética es que este término tiene una carga enorme de ambigüedad y arrastra un pesado lastre de utilidades interesadas que lo han pervertido de mil maneras. Hay personas que, al oír o leer la palabra ética, piensan más o menos de este modo: «Ya tenemos aquí a otro predicador que viene a decirnos a los demás lo que debemos hacer. ¿De dónde se supone que ha sacado alguna clase de autoridad para pontificar sobre cuestiones que en realidad corresponden a la conciencia de cada uno? ¿Acaso puede este señor, o cualquier otra persona, decirnos a los demás lo que está bien y mal en la vida cotidiana? ¿No es la ética una cuestión subjetiva, donde cada uno es muy dueño de creer lo que quiera?».

Ante todo, hemos de aclarar que no hay por nuestra parte, ni por parte de la mayoría de los filósofos expertos en ética, ninguna pretensión de sermonear a nadie, ni de contribuir a aumentar lo que Ortega y Gasset llamaba “la moralina”: esa cantinela pesada de tantos discursos paternalistas que se empeña en tratar a las personas adultas como si fueran niños pequeños, dando lecciones a todo el mundo sobre lo que se debe hacer y lo que no, hasta el más mínimo detalle de la vida, y sin ofrecer más argumentos que los que derivan de alguna tradición acríticamente interpretada, o los que convienen a los poderes y modas de turno —eso que ha venido a llamarse “lo políticamente correcto”. Existe una alternativa clara a la moralina: consiste en proporcionar a las personas las herramientas necesarias para pensar por sí mismas en cuestiones morales, confiando en que con ello sabrán hacer frente a tales cuestiones de la manera más acertada posible. La reflexión filosófica puede prestar un servicio de estímulo al pensamiento crítico, creativo y solidario de quienes la practican, para favorecer que finalmente cada cual, en conciencia, pensando por sí mismo, encuentre la

decisión moralmente correcta, y con ello se forje un buen carácter y encamine su propia vida hacia el logro de una vida plena, que es la meta última que se supone que todos perseguimos mientras estamos en este mundo.

La ética bien entendida no pretende en absoluto dogmatizar sobre el bien y el mal del que los seres humanos somos responsables, sino más bien elaborar y compartir algunas reflexiones racionalmente fundamentadas que la tradición filosófica ha ido desgranando a lo largo de los siglos, con la esperanza de que esas reflexiones tal vez puedan ayudar a las personas a aclarar sus propios pensamientos y a orientar su comportamiento de la mejor manera posible. Esto mismo es lo que hemos de hacer los profesres en cuanto a la educación moral de nuestros alumnos, incluso de los más pequeños: Evitar la moralina y procurar que aprendan a pensar por sí mismos para que sean personas razonables, sensatas, capaces de hacerse responsables de sus actos, de sus vidas personales y del cuidado de la comunidad, tanto de la comunidad local como, en la medida de lo posible, de la comunidad global a la que todos pertenecemos. Pero los profesores no podemos ofrecer una educación moral de ese tipo si previamente no hemos interiorizado la actitud que haga de nosotros un ejemplo vivo para el alumnado. Por eso es necesario que los profesores accedan a una buena educación ética, que empiece por aclarar a qué nos estamos refiriendo.

III. Moral y ética

La primera aclaración elemental que puede aportar la filosofía en estos temas es la distinción entre moral y ética. Desde el punto de vista etimológico significan prácticamente lo mismo: conjunto de orientaciones para el comportamiento humano que podemos y debemos poner en práctica para forjarnos un buen carácter y así llevar una vida plena, tanto en lo personal como en relación con los demás y con la naturaleza. Los términos “ética” y “moral” funcionan como sinónimos en muchos contextos del lenguaje cotidiano, con el significado que acabamos de enunciar en cursivas. Así, por ejemplo, “una persona ética” es lo mismo que “una persona moralmente recta”; “un comportamiento éticamente intachable” equivale a “un comportamiento moralmente correcto”; etc.

En cambio, hay otros contextos en los que el término “ética” no es usado como sinónimo de moral, sino de Filosofía moral (CORTINA y MARTÍNEZ, 1996 y HORTAL, 2002): La ética es, en este segundo sentido, una disciplina filosófica, una rama de la Filosofía, que trata de reflexionar sobre un fenómeno humano al que llamamos la moral o la moralidad. Desde este punto de vista, la moral es un saber “de primer orden” que orienta directamente la acción conforme a algún código de conducta socialmente establecido. Por ejemplo, cuando nos enseñaron y cuando enseñamos a los alumnos ciertos preceptos morales como: “no se debe matar a un ser humano, salvo en legítima defensa”, o “es bueno ayudarse unos a otros”, o “no se debe contaminar el medio ambiente”, o “no se debe discriminar

por razones arbitrarias”, o “es un deber moral cuidar de los padres”, o “debemos cuidar de los hijos”, etc., estamos en el terreno de la moral: un conjunto de creencias, preceptos y prácticas acerca de lo que se considera como comportamiento humanamente correcto en un contexto espacio-temporal determinado. Para aclarar un poco más esta definición, veamos un ejemplo de creencia, de precepto y de práctica que tienen un contenido moral:

- Una creencia moral: “Los alumnos son personas dignas de respeto”.
- Un precepto moral expresado como enunciado valorativo (a) y como enunciado imperativo (b): a) “No está bien, no es bueno, discriminar a los alumnos por su etnia o nacionalidad”, b) “no discrimines a los alumnos por su etnia o nacionalidad”.
- Una práctica moral: “El profesor justo es el que trata a todos sus alumnos con equidad y respeto, sin discriminaciones arbitrarias”.

En cambio, cuando nos preguntamos por qué no se debe matar ni hacer daño a capricho, o por qué es bueno ayudarse, o por qué debemos cuidar la naturaleza, o por qué no debemos hacer discriminaciones, o por qué hemos de cuidar a nuestros padres y a nuestros hijos, etc., entonces estamos en el ámbito de la ética en el sentido de “Filosofía moral”, porque la respuesta a estas preguntas nos conduce a la reflexión filosófica sobre las razones que tenemos para justificar como buenas o malas ciertas conductas, y para proponer criterios razonados y razonables que puedan orientar el comportamiento a cualquier ser humano. La ética es, pues, en este segundo sentido, un saber “de segundo orden”, puesto que no pretende orientar de modo directo la acción de las personas proponiendo preceptos concretos de comportamiento, sino que proporciona reflexiones racionales sobre los preceptos ya conocidos para encontrar su sentido, si es que lo tienen, y desde ahí proporcionar criterios para distinguir entre preceptos morales válidos y los que no lo son. Todo ello desde el punto de vista de la racionalidad común de los seres humanos, de esa capacidad de razonar que nos permite a las personas encontrar un terreno común, por encima de los gustos y prejuicios particulares. La racionalidad es aquí entendida como una capacidad “universal” en el sentido de que los argumentos que se pretendan racionales deben estar al alcance de la comprensión de cualquier ser humano desarrollado como tal (sano y adulto, o al menos maduro, aunque no sea adulto), dotado de cierto grado suficiente de capacidad intelectual.

Para aclarar un poco más cuál es el cometido de la ética como filosofía moral, veamos algunos ejemplos de razones y criterios racionales que ofrece esta disciplina. Una razón o argumento es un conjunto de enunciados conectados entre sí de tal modo que ofrecen un fundamento razonable sobre la cuestión tratada, mientras que un criterio es un concepto que permite distinguir entre dos

o más tipos de realidades.

- Un ejemplo de razón ética o argumento ético ofrecido por la escuela filosófica que actualmente se conoce como ética de la virtud: “Lo que hace que tenga sentido la moralidad es que nos ayuda a desarrollar al máximo las cualidades positivas (o virtudes) que permiten alcanzar los bienes propios de todos y cada uno de los ámbitos de la vida, tanto en la familia, como en la amistad, como en la profesión, como en la sociedad, de modo que la moralidad es la clave para alcanzar el fin último de toda vida humana, que es la plenitud o realización completa, a lo largo de toda una vida”.
- Un ejemplo de criterio ético ofrecido por la escuela filosófica que se conoce como deontologismo: “Lo que permite distinguir entre las normas morales válidas y las falsas normas con apariencia de auténticas es el criterio de universalizabilidad. Si una norma es universalizable, es decir, prescribe lo que debería hacer cualquier persona razonable en esa misma situación, entonces es válida. Si una norma no es universalizable, es decir, representa más bien lo que a mí me apetece hacer, pero no lo que debiera hacer cualquier ser humano en tal situación, entonces no es válida. Por ejemplo, cuando pienso en la norma ‘cumple tus promesas’, comprendo que es universalizable, mientras que su contraria (‘no cumplas tus promesas’) parece claro que no lo es, porque si nadie cumpliera las promesas, éstas dejarían de tener sentido”.

La ética, en este segundo sentido de la palabra, es una rama de la Filosofía que reflexiona sobre esa dimensión de la vida humana que llamamos la moralidad. El primer sentido de la palabra “ética” vimos que era el de moral; el segundo sentido es el de “filosofía sobre la moral”.

IV. Tareas de la ética

La ética, como Filosofía moral, no crea ni inventa la moral, sino que lleva a cabo estas tres tareas principales: 1) aclarar en qué consiste la moralidad, 2) fundamentar o dar razón de las creencias, preceptos y prácticas morales y de su pretensión de universalidad –puesto que pretenden valer para todo ser humano–, y 3) aplicar los conocimientos obtenidos en las dos tareas anteriores a los problemas morales que preocupan a las personas y a las sociedades.

Ya hemos visto que los términos moral y ética funcionan en la vida cotidiana como sinónimos que se refieren a lo que podemos denominar “el código moral

vigente” de una sociedad concreta. Por ejemplo, cuando alguien afirma que tal o cual comportamiento “no es ético”, o que tal o cual actitud “carece de ética” lo que está expresando, generalmente, es que el comportamiento aludido no se ajusta al código moral vigente en esa sociedad particular y en ese momento histórico determinado. En cambio, la ética como filosofía moral intenta reflexionar sobre la cuestión de qué sentido tiene la existencia de códigos morales –¿por qué hay moral y por qué tiene que haberla?, ¿podríamos prescindir por completo de toda moral y seguir siendo humanos?–, y al responder racionalmente a esta cuestión la filosofía moral propone criterios que permitan revisar críticamente los diferentes códigos vigentes. El resultado puede ser, si la ética tiene éxito como disciplina, que se pueda examinar racionalmente un código moral cualquiera y se pueda mejorar su estructura; por ejemplo, despojándolo de tabúes obsoletos, o añadiéndole nuevos preceptos y prácticas que se muestran como racionalmente necesarios para afrontar los retos de las nuevas situaciones históricas. Por ejemplo, la ética de Aristóteles estuvo dedicada a revisar la mentalidad moral de su época y a proponer razonadamente una mejora sustancial de esa misma moralidad.

Las éticas filosóficas suelen llevar apelativos tomados de sus autores –ética aristotélica, kantiana, nietzscheana, etc.–, mientras que las morales o éticas históricas suelen llevar apelativos geográficos –moral o ética griega, romana, judía, china, india, etc.–, o también propios de credos religiosos particulares –moral o ética budista, cristiana, musulmana, etc. Este último caso, el de las morales religiosas, da pie a diversos malentendidos, puesto que no siempre, como veremos, la moral ha de aparecer necesariamente ligada a la religión, aunque de hecho ha habido siempre una mutua influencia entre lo moral y lo religioso.

Los códigos morales concretos, vigentes en sociedades y épocas determinadas, suelen ser el producto de una sedimentación histórica en la que intervienen las tradiciones religiosas, las idiosincrasias locales, las influencias culturales de pueblos históricamente relacionados entre sí, los conocimientos científicos y técnicos de la época, etc. La propia tradición filosófica ha sido uno de los elementos que ha contribuido a configurar los códigos morales que están hoy vigentes en diversos países. Pero la pretensión de la Filosofía Moral es mantener una perspectiva reflexiva que permita llevar a cabo un juicio crítico acerca de cualquier código moral concreto. De ahí que el profesional docente que quiera ser consecuente con los aspectos éticos de su profesión tendrá que conocer bien el código moral vigente en la sociedad en la que trabaja, y al mismo tiempo ha de ser un profesional reflexivo y crítico, capaz de cuestionar racionalmente los prejuicios, contradicciones e hipocresías que perciba en sí mismo y en la sociedad. Porque de ese modo será capaz de descubrir alternativas mejores en su propio comportamiento y en el de los demás, y podrá hacer propuestas razonables para avanzar hacia una situación más justa.

V. Los usos y costumbres sociales

Por otra parte, los códigos morales no incluyen necesariamente todo el conjunto de usos y costumbres sociales de una sociedad determinada. Algunas costumbres se consideran ligadas a la moral, mientras que otras son consideradas como cuestiones de buenos modales, de cortesía y protocolo social, e incluso de mera tradición local, pero no estrictamente como asuntos éticos, aunque generalmente tienen implicaciones éticas. Los usos y costumbres sociales pueden ser, en algunos casos, moralmente relevantes. Por ejemplo, un profesor puede faltar a las normas habituales del vestir al presentarse en el aula con ropa y calzado de playa, y si lo hace por negligencia, o para molestar a alguien, o para protestar por alguna injusticia, entonces tal gesto cobra un significado moral, pero si lo hace por accidente o por puro despiste, y pide disculpas por ello, entonces carecería de importancia moral. En general, los usos y costumbres sociales son asuntos de menor trascendencia para la vida social que los estrictamente morales, puesto que normalmente no nos jugamos en ellos el acierto o el error de la vida personal ni de la convivencia social, mientras que en los asuntos que consideramos propiamente morales nos jugamos mucho más, tanto en la dimensión individual como en la colectiva.

Resumen de semejanzas y diferencias entre moral, ética y usos sociales		
Moral	Ética	Usos y costumbres sociales
Conjunto de creencias, preceptos y prácticas históricamente establecidos en cada sociedad para orientar el comportamiento de sus miembros del modo que se considera más humano. Incluye mandatos y valoraciones sobre las relaciones con los propios y con los extraños, relaciones con uno mismo y con la naturaleza, etc.	• A menudo se usa el término ética como sinónimo de moral; • en otros casos, se trata de un saber filosófico que reflexiona sobre la moral establecida y puede proponer cambios en ella.	Modos de comportamiento que, siendo socialmente muy importantes, no alcanzan el rango de cuestiones morales: vestidos, comidas, juegos, fiestas, ritos de iniciación y de despedida, etc. Según el contexto, las implicaciones morales de seguir o no seguir los usos y costumbres pueden ser nulas, leves o graves.
Suele llevar apelativos geográficos y religiosos.	Suele llevar apelativos filosóficos.	Suelen llevar apelativos etnográficos.
Orienta directamente la acción.	Orienta indirectamente la acción.	Orientan directamente la acción.

Se basa en la experiencia acumulada por los pueblos y se transmite de generación en generación, evolucionando según las circunstancias.	Se basa en el uso sistemático de la razón, que revisa críticamente la moral heredada y descubre en ella creencias, criterios, principios, inconsistencias, etc.	Se basan en la tradición particular de cada pueblo y se transmiten de generación en generación, evolucionando según las circunstancias.
---	---	---

VI. Ética, moralidad y legalidad

Una vez delimitados los conceptos de moral, ética y usos sociales, podemos preguntarnos por la relación entre éstos y la legalidad. Entendemos aquí por legalidad el sistema de normas explícitamente establecidas por las autoridades, desde los parlamentos a los ayuntamientos, desde las resoluciones de la ONU a los reglamentos que rigen un centro escolar. La legalidad, en este contexto, es lo jurídicamente vigente, el conjunto de normas establecidas públicamente por el Estado o institución que administre el poder político, tanto si se considera a tal institución como moralmente legítima como si se trata de una tiranía de facto. La legalidad es un conjunto de “reglas de juego” de una sociedad, que se proclaman como vinculantes para toda la población por parte de la autoridad política –la cual cuenta con medios de coacción física para hacerlas cumplir por la fuerza, si fuera necesario–, y que generalmente, pero no siempre, cuentan con el asentimiento de la mayoría de la población. Las normas jurídicas, a diferencia de las normas morales, siempre cuentan con el respaldo del aparato coercitivo del poder político. El Estado se presenta como la institución que establece las leyes que todos los habitantes de su territorio han de cumplir, y amenaza con diversos castigos a quienes no las cumplan. La legalidad, entonces, puede que a veces no encaje bien con la moralidad de la persona o de la sociedad, y en esos casos es la propia persona o pueblo quienes se sienten violentados a tener que cumplir ciertas leyes, porque las consideren ilegítimas. Pero, en otros casos, puede que la legalidad encaje bien con la moral vivida, pero en cambio no resista un análisis serio desde la Filosofía moral, de modo que ésta puede proporcionar argumentos para considerar que se trata de un conjunto de leyes injustas, o bien podría declarar que tanto el sistema jurídico, como el sistema moral, están simultáneamente corrompidos. Estas posibilidades muestran que podemos dar un paso más en las distinciones que se precisan para evitar malentendidos en estas cuestiones; conviene distinguir con claridad entre estos tres ámbitos, por más que existan unas estrechas relaciones y conexiones entre ellos:

- la moral concreta o moralidad –lo que la persona y la sociedad creen de

buena fe que es moralmente correcto en un momento dado, aunque no siempre lo pongan en práctica de modo consecuente—,

- la legalidad vigente —lo que el Estado fija en cada momento como normas de obligado cumplimiento bajo amenaza de castigo— y
- la reflexión ética —lo que argumentan los filósofos en sus obras revisando la moral vivida y la legalidad vigente.

La legalidad puede ser considerada legítima y justa desde un punto de vista ético si se atiene a ciertos criterios que la tradición filosófica ha desarrollado con cierto detalle (véase, por ejemplo, MARTÍNEZ NAVARRO, 1994). Históricamente ha existido y existe una gran controversia filosófica acerca de la legalidad, acerca de lo que solemos llamar “la Ley” o “el Derecho”, es decir, el sistema que conforman las leyes y principios legales en su conjunto. Porque, dada la gran cantidad de abusos que han sido cometidos y todavía se cometen al amparo de las leyes, algunas personas se preguntan si el Derecho mismo no debiera desaparecer, para dar paso a una sociedad sin leyes ni Estado. Sin embargo, es difícil imaginar cómo podríamos prescindir del sistema jurídico y del aparato político estatal encargado de garantizar el cumplimiento de las normas jurídicas. Puede que la existencia de la legalidad y del Estado no sea en absoluto la expresión de una sociedad ideal. El anarquismo es una tradición de pensamiento y de práctica política que considera muy seriamente que el Estado debería desaparecer y que la legalidad debería quedar restringida a lo que acordase una federación de asambleas locales soberanas. Pero aun en el caso de que desapareciera el Estado centralista que hoy conocemos para dejar paso a una multitud de aldeas anarquistas, lo cierto es que la distinción que estamos comentando entre moralidad, legalidad y reflexión filosófica, seguiría siendo aplicable.

VII. Conciencia moral y objeción de conciencia

Desde el punto de vista de la persona individual, la moral y las reflexiones éticas comprometen en conciencia, desde dentro de uno mismo, puesto que se trata de creencias, preceptos, prácticas, criterios y argumentos que, a través de la educación y de la propia reflexión, han llegado a formar parte de las convicciones más básicas de cada cual, tanto si nos comportamos siempre de acuerdo con ellas como si no. Cuando nos comportamos de acuerdo con nuestras propias convicciones morales, nos sentimos íntimamente satisfechos o en paz con nosotros mismos, mientras que el incumplimiento nos acarrea pesar, remordimientos, sentimientos de culpa y conflictos internos, algunos de los cuales pueden llegar a ser muy perturbadores. En cambio, la legalidad es percibida como una serie de normas que obligan desde el exterior de la persona; salvo algunas normas que coinciden en su contenido con la moralidad elemental,

por lo general las leyes establecidas por el Estado se aceptan como convenciones útiles para facilitar la coexistencia pacífica y productiva, sabiendo a qué atenerse en cuestiones como el tráfico, el comercio, las relaciones laborales, los servicios profesionales, etc. En síntesis, quien no sigue las orientaciones de su propia conciencia moral suele padecer un sentimiento de culpa, y esta es la consecuencia estrictamente moral de su comportamiento; la moralidad se vive como una cuestión de obligación que se impone uno a sí mismo, con independencia de que, al mismo tiempo, exista también a menudo una obligación impuesta desde fuera por la legalidad.

En el ejercicio de la profesión docente nos encontramos con una multitud de normas jurídicas de distinto rango que condicionan enormemente nuestra labor: desde la Constitución hasta el Reglamento de Régimen Interior del Centro, pasando por la Ley General de Educación y por los decretos de la correspondiente Comunidad Autónoma en la que trabajemos, los profesores nos encontramos con una regulación bastante exhaustiva de nuestro trabajo. Los códigos deontológicos que promulgan los colegios profesionales son, como veremos, un caso especial de norma, puesto que siendo formalmente normas jurídicas (en algunos casos se prevé algún tipo de sanción colegial a quien incumpla el código deontológico), al mismo tiempo pretenden apelar a la conciencia moral del profesional docente para que ejerza su profesión del modo más ético posible. Pero, a pesar de esa pretensión de servir de orientación moral para los profesionales, no perdamos de vista que la auténtica orientación moral no la proporciona ningún código deontológico, sino la conciencia personal de cada cual, que es quien ha de analizar cada situación vital y decidir en medio de ella qué es lo más correcto o acertado moralmente. Esta responsabilidad no la podemos eludir. Los códigos deontológicos, las reflexiones de ética y otros recursos semejantes, pueden ayudar a formar la conciencia moral personal, pero no nos liberan de tener que tomar decisiones a diario, decisiones de las que somos responsables ante nosotros mismos y ante los otros.

En esta obra vamos a argumentar que, en principio, las leyes vigentes han de ser cumplidas, salvo que uno tenga muy serios motivos de conciencia para optar públicamente por la desobediencia civil, con lo cual se expone a cargar consecuentemente con las sanciones y consecuencias penosas que tal decisión lleve consigo. El caso de la objeción de conciencia es distinto al de la desobediencia civil, porque generalmente la objeción de conciencia está reconocida como una posibilidad legal para aquellas personas que, por razones morales y/o religiosas, no estén dispuestas a realizar determinadas actividades que la ley permite, de modo que el objetor no desobedece la ley, sino que se acoge a una excepción legal. No obstante, tanto la desobediencia civil como la objeción de conciencia indican que puede existir, y a menudo existe, una tensión entre lo que dispone la legalidad y lo que a cada persona le dicta su conciencia moral personal. Dicha tensión, en términos generales, es saludable, puesto que la

legalidad puede ir mejorando hacia una mejor realización de los valores éticos en la medida en que las personas tengamos el coraje suficiente como para desafiar aquellos aspectos de la legalidad vigente que nos parezcan injustos y deshumanizadores, de manera que tal desafío provoque los cambios legislativos que conduzcan a una situación más justa que la anterior.

VIII. Ética, moralidad y religión

La religión es un fenómeno humano distinto al fenómeno moral. En el caso de la religión, las personas abrazan una fe en la divinidad y en algún tipo de superación de la muerte, mientras que la moral puede aparecer en muchas ocasiones vinculada a alguna religión, pero no ha de ser necesariamente así. Lo que sí ocurre necesariamente es que la moral aparece ligada a alguna cosmovisión, a alguna visión del mundo y de la vida humana, pero tal cosmovisión puede ser, o bien creyente en alguna religión concreta, o bien atea, o bien agnóstica. La religión, en general, ofrece un relato, una narración, que proporciona un sentido esperanzado a la vida humana, una promesa de plenitud y felicidad, un aporte extra de sentido, de vitalidad y de alegría para el creyente. Y junto a ese ofrecimiento, toda religión propone un modelo de vida moral, un patrón de conducta recta que sus seguidores han de practicar para ponerse en el camino de la plenitud prometida a sus seguidores.

Pero no todo código moral exige la adhesión a unas creencias religiosas determinadas. No tiene fundamento el famoso dicho de Dostoievski según el cual “Si Dios no existe, todo está permitido”, puesto que, de hecho, un gran número de personas y de sociedades humanas han podido sobrevivir y prosperar teniendo una moral que no requiere mantener unas creencias religiosas, pero tampoco permite todo. El caso más evidente es el de la sociedad china a lo largo de milenios: una sociedad cuya moral tradicional apenas tiene referencia religiosa alguna (el confucianismo no es una religión, sino más bien una filosofía social y política); esta sociedad tenía y tiene una cosmovisión particular, en la que “la moral del honor y la buena reputación” tiene un lugar central, pero los elementos religiosos son muy escasos, por no decir nulos.

Es cierto, no obstante, que durante la mayor parte de la historia de la humanidad, la moral concreta de la mayor parte de las sociedades conocidas ha sido una mezcla de creencias religiosas y de tradiciones populares. Pero la historia también ha mostrado que la presencia de la religión en el código moral de una sociedad no es una garantía de eliminación de los desmanes y las injusticias. Desgraciadamente, a menudo se han ofrecido justificaciones de carácter religioso para cometer atrocidades que desde el punto de vista netamente moral nunca son justificables. Por otra parte, también es cierto que, en general, la práctica de la religión ha sido considerada como un elemento de

refuerzo de la cohesión social y un apoyo para mantener el código moral vigente. Pero en algunos casos, en ciertas etapas de la historia de la humanidad, la religión ha supuesto un impulso positivo para el desarrollo de la moral: el caso más llamativo es el de la difusión del monoteísmo judío, cristiano y musulmán en gran parte del planeta, puesto que las creencias judeo-cristianas y musulmanas implican, en última instancia, la creencia moral en la igual dignidad de todo ser humano. Esto es así a pesar de que el desarrollo histórico de estas religiones ha ido acompañado por flagrantes discriminaciones de sobra conocidas, practicadas en el seno de esas mismas religiones. Pero el germen de la igualdad de valor de todo ser humano estaba latente en la creencia, común a todas las religiones monoteístas, de que todos somos "hijos de Dios" y en consecuencia, todos somos "hermanos" y deberíamos tratarnos como tales.

Por otra parte, la religión es también un fenómeno plural, como lo es la moral misma. En ambos casos, la diversidad no se manifiesta únicamente en la existencia de una variedad de religiones y de códigos morales, sino también en la diversidad interna de puntos de vista en el seno de cada religión y de cada código moral particulares. Por eso, el que una persona sea miembro de una determinada religión, o que pertenezca a un grupo cultural que sostiene determinado código moral, no es suficiente para saber qué opiniones tendrá esa persona en todos los temas o qué comportamientos adoptará en su vida cotidiana. Esto es así por regla general. Pero también hay casos, sobre todo aquellos en los que no se trata propiamente de la pertenencia a una religión ni a un código moral propiamente dicho, sino de la pertenencia a alguna secta fanática, en los que se observa una mayor facilidad para predecir las opiniones y comportamientos de quien se adhiere a ella. Sin embargo, las sectas y el fanatismo no son un fenómeno exclusivamente religioso, puesto que los sectarismos pueden aparecer en cualquier grupo humano con cualquier excusa ideológica. En ese sentido, es injusto suponer que todos los creyentes del Islam son miembros de sectas fundamentalistas violentas, o suponer que todos los nacionalistas militan en grupos sectarios partidarios de la violencia, etc.

La ética filosófica es también un ámbito plural, de modo que, en realidad, hemos de hablar de distintas éticas, cada una de las cuales adopta su propia y peculiar actitud ante el hecho religioso. Así, por ejemplo, mientras que la ética aristotélica y la kantiana se muestran abiertas a la religión y respetuosas con las creencias religiosas, la ética marxista, la nietzscheana y la sartreana adoptan una posición explícitamente atea y beligerantemente contraria a la religión. Esto nos lleva a reconocer que la complejidad de las relaciones entre ética y religión es bastante mayor de lo que habitualmente se cree. De modo que no tiene mucho sentido plantear esta relación únicamente en términos generales, sino que lo sensato es preguntarse, en cada caso, si tal o cual ética filosófica concreta está en tal o cual relación con tal o cual religión determinada.

En este sentido, en la actualidad existen diversas éticas de gran impacto

académico y social que mantienen una actitud de respeto y apertura a las religiones, particularmente a las religiones que manifiestan una mayor apertura al diálogo con la cultura moderna. Y viceversa, dichas religiones se muestran abiertas a los argumentos procedentes de las principales éticas contemporáneas y asumen como propios ciertos elementos conceptuales elaborados por los filósofos de la moral.

Algunas religiones han elaborado toda una teología moral, esto es, un discurso religioso y filosófico a la vez, en el que se insta a los creyentes a asumir determinados esquemas de filosofía moral como fundamentación teórica de los preceptos morales que consideran vinculados a unas creencias religiosas concretas. De este modo, además de códigos morales vinculados a religiones concretas, existen también algunas éticas de inspiración religiosa que intentan arropar un determinado código religioso-moral con argumentos basados en consideraciones filosóficas y religiosas que forman un sistema de pensamiento particular.

Cuadro-resumen del significado de algunos términos básicos

Término	Consiste en:	Función social	Fuente	Ejemplos de contenidos:
La "moral" o "ética cotidiana" (vida moral, "moral vivida")	Un saber que orienta el comportamiento cotidiano.	Estabilidad emocional y cohesión social.	La tradición de cada sociedad.	No hacer daño. Ayudar a quien esté en apuros.
La "ética" como "filosofía moral" (reflexión ética, "moral pensada")	Un saber que revisa racionalmente la moral heredada y muestra aciertos y errores a superar.	Mejora continua de la moralidad.	La Filosofía, la tradición filosófica.	Toda moral ha de procurar la vida buena individual y comunitaria; toda moral ha de promover la dignidad de las personas.
La legalidad, el Derecho	Sistema de normas públicamente establecido bajo amenaza de uso de la fuerza.	Mantener la seguridad y el orden público; asegurar la defensa y el autogobierno.	El Estado como institución que representa a toda la sociedad.	Prohibiciones penales, preceptos del código civil, leyes sobre el tráfico, sobre la moneda, la sanidad, la educación, etc.
La religión	Conjunto de creencias y	Relatos sobre el sentido de la vida y	Las tradiciones religiosas y sus correspondientes	Amar a Dios respetando sus mandamientos. Hacer

	preceptos compartido por una comunidad de creyentes.	de la muerte y preceptos para alcanzar la salvación.	textos sagrados, interpretados por los líderes religiosos.	oración y participar en celebraciones comunitarias.
--	--	--	--	---

IX. Ética, religión y tecnociencia

Se ha dicho a menudo que la ética se ocupa de la búsqueda del bien, la religión busca el sentido y la ciencia busca la verdad. Puede que esta afirmación sea un tanto simplista, pero hasta cierto punto refleja una realidad: estamos ante tres dimensiones diferentes de la vida humana, y para cada una de ellas ha aparecido un saber específico que se ocupa de un objetivo propio y distinto de los otros dos. La dimensión ética de nuestra vida reclama un saber moral que desvele lo que es preciso hacer para alcanzar la vida buena, incluyendo en ella la convivencia justa en la comunidad; la dimensión religiosa reclama un saber que explique las propuestas de sentido y de esperanza que contienen las cosmovisiones (tanto creyentes como ateas, pero cosmovisiones metafísicas en cualquier caso); y la dimensión cognoscitiva o inquisitiva, propia de la ciencia y de la técnica ligada a la ciencia –a menudo llamada tecnociencia–, reclama un saber sobre la naturaleza y la sociedad que nos permita afrontar los problemas a los que nos enfrentamos en la vida cotidiana.

En principio, no tiene por qué haber conflictos entre los tres saberes mencionados si cada uno de ellos se centra en sus tareas y objetivos propios. Pero esto no significa que funcionen como compartimentos estancos, puesto que hay algunos puntos en los que cada uno de esos tres saberes tiene implicaciones en los otros dos. Por ejemplo, es evidente que la ciencia no hubiera podido producir ningún saber si los científicos no hubieran tomado en serio la práctica de valores morales como el respeto a los colegas, la colaboración con ellos, la aceptación humilde de las evidencias contrarias a las propias tesis, la apertura mental a las críticas razonables, la perseverancia en la búsqueda de respuestas, etc. En otras palabras: se necesita poner en práctica cierta ética para que pueda haber ciencia. La investigación científica no prospera sin una ética del quehacer científico tomada en serio por quienes trabajan como investigadores.

Es obvio también que muchos resultados de la ciencia tienen consecuencias para la ética y para la religión. Por ejemplo, los hallazgos científicos sobre el funcionamiento del organismo humano han provocado cambios en el modo tradicional de entender las diferencias entre mujeres y varones y, consecuentemente, han afectado a la ética de las relaciones entre los miembros de ambos sexos. Por su parte, los hallazgos científicos en general han obligado a las religiones a reformular algunos aspectos de la cosmovisión que proponen como verdadera, y han tenido efectos benéficos sobre el saber religioso en general, puesto que este último, en términos generales, se reconoce ahora a sí

mismo como beneficiario de la investigación científica y permanece abierto a nuevos descubrimientos.

Hay también numerosos ejemplos que muestran que la religión ha sido en algunos casos una ayuda y un estímulo para el desarrollo de la ciencia, como ocurrió durante los siglos en que los monjes preservaron el saber antiguo, y posteriormente con los estudiosos musulmanes que introdujeron de nuevo en Europa muchas de las obras de la Grecia clásica que habían estado perdidas. Es verdad que también hay muchos ejemplos de persecuciones “religiosas” –lo ponemos entre comillas para indicar que a menudo lo religioso fue una excusa para ocultar intereses políticos y económicos– contra científicos e intelectuales, pero nótese que esas persecuciones son fruto del fanatismo, y que el fanatismo no es un fenómeno exclusivamente religioso, sino una actitud de soberbia excluyente que se puede adoptar desde cualquier tipo de doctrina, tanto religiosa, como filosófica, moral, política, e incluso desde la ciencia misma cuando se la adopta como un absoluto frente a los demás saberes: Un fanatismo científicista es tan lamentable y peligroso como cualquier otro fanatismo.

Las relaciones entre la ciencia, la ética y la religión no están exentas de tensiones, a pesar de los esfuerzos de Kant y de otros muchos filósofos por encontrar un espacio de entendimiento en el que los tres saberes tengan su lugar con respeto mutuo, con autonomía y con apertura a la colaboración. Pero sin duda esas tensiones existen y seguirán existiendo. Entre otras razones, porque es probable que el grado de desarrollo alcanzado en cada una de estas parcelas del saber humano sea muy dispar, y porque las personas en general no suelen tener una formación adecuada en los tres ámbitos, y ello da lugar a que eminentes científicos sean unos ignorantes en ética y en religión, mientras que muchos expertos en filosofía moral pueden ser legos en ciencia y poco versados en religión, y que al mismo tiempo nos encontremos con representantes religiosos que desgraciadamente carecen de una buena formación científica y filosófico-moral. En principio, una buena parte de las tensiones entre estos saberes son debidas a una endémica falta de respeto mutuo y de diálogo entre sus respectivos representantes. Porque difícilmente puede haber acuerdo entre disciplinas diferentes si no hay previamente un conocimiento mutuo y una apertura real a los argumentos ajenos por parte de los especialistas en tales disciplinas.

Ahora bien, ¿es deseable reducir las tensiones entre ciencia, ética y religión? ¿O resulta preferible mantener, e incluso aumentar, esas tensiones como parte de una pugna en la que se espera que alguna de las tres se convierta en hegemónica por derrota de las otras dos? La respuesta a estas preguntas ha de ser matizada. Por una parte, no es deseable reducir las tensiones entre esos tres ámbitos del saber humano a costa de imponer por la fuerza un modelo armonizador, por muy razonable que este fuese desde el punto de vista de sus proponentes. Porque cualquier imposición por la fuerza en un ámbito en el que

deberían prevalecer los mejores argumentos, está condenada al fracaso. Lo cual nos lleva a mantener la opción por lo que podríamos llamar “una pugna civilizada”, esto es, que cada uno de los tres saberes trate de mantener su independencia frente a los otros dos, aceptando que las tensiones entre ellos son inevitables, y que al mismo tiempo se promuevan foros de diálogo serio y realmente interdisciplinar, en los que sea posible el acercamiento mutuo a través de la deliberación pública y abierta sobre cuestiones de interés compartido.

Por otra parte, no es deseable aumentar en exceso tales tensiones alimentando la errónea idea de que sólo uno de los tres saberes es necesario y que los otros dos son un estorbo. Cierta rivalidad es saludable, pero deja de serlo cuando se pretende la desaparición del rival o su completa sumisión a un “vencedor”. El juego es interesante mientras haya juego, esto es, cuando un día cierto equipo gana un partido, otro día gana otro equipo, otro día hay empate, etc. Pero deja de ser interesante cuando no hay más que un equipo porque se decreta la desaparición de todos los demás.

Lo deseable es que las relaciones entre ciencia, ética y religión se normalicen en el seno de una sociedad pluralista en la que se garantice de veras la libertad de expresión y la posibilidad de ganar seguidores. Si realmente se respeta el derecho a expresarse libremente de todos los ciudadanos, tanto si son científicos, como si ofician de filósofos morales, como si se expresan como creyentes de las distintas religiones, entonces el pluralismo se mantiene y de ese modo se da una oportunidad a la deliberación pública por parte de las gentes que reciben los diversos mensajes que emiten los diferentes colectivos sociales. Y la deliberación pública es el procedimiento clave para avanzar hacia una democracia en la que la toma de decisiones políticas no sea fruto de una simple suma de preferencias subjetivas, sino más bien el resultado de un acercamiento de posturas a través de un diálogo serio y respetuoso, de modo que tales decisiones se acerquen lo más posible a la justicia.

X. Deontología, éticas aplicadas y ética de la profesión docente

Hemos comentado anteriormente que la historia de la filosofía nos muestra la existencia de diversas éticas filosóficas. Cada una de ellas trata de aclarar y de fundamentar el fenómeno de la moralidad, y a continuación intenta aplicar sus descubrimientos a los diferentes ámbitos de la vida humana (política, economía, medicina, educación, etc.). También hemos señalado que la pluralidad de teorías éticas se añade a la diversidad de morales históricas practicadas por las sociedades humanas. Ahora vamos a comentar la aparición, desde los años sesenta del siglo XX, de las llamadas éticas aplicadas (ética médica, ética empresarial, ética periodística, ética del desarrollo, ética de la docencia, etc.), que se corresponden con la pluralidad de ámbitos de la actividad humana. Las éticas aplicadas tienen su origen en la confluencia de varios elementos:

- Tras la Segunda Guerra Mundial, la conciencia del desastre moral provocado por el nazismo y por el uso de la bomba atómica impulsó la reflexión ética en ámbitos como la investigación médica con seres humanos, la legitimidad moral de los usos bélicos de la tecnociencia, la legitimidad moral de los regímenes totalitarios, etc.
- En los años cincuenta y sesenta del siglo XX, coincidiendo con la Guerra Fría y con los procesos de descolonización en África y en Asia, se inició una amplia reflexión ética en torno a los problemas morales del hambre y el subdesarrollo de los pueblos, la falta de equidad en el reparto de la riqueza mundial y la necesidad de una nueva moral en las relaciones internacionales.
- Desde finales de los años sesenta y principios de los setenta, aparecen diversas obras de ética dedicadas a revisar la moralidad vigente en Occidente en cuestiones como la relación médico-paciente, la moralidad de los negocios y de los partidos políticos, la moral profesional de los periodistas y de las empresas de comunicación, etc. Al mismo tiempo, aparecen los primeros comités de ética en instituciones como hospitales y centros de investigación; en tales comités participan especialistas de áreas muy diversas y también ciudadanos "legos" (no expertos) en representación de la comunidad local. Esta composición multidisciplinar, y abierta a los usuarios, marcará decisivamente la orientación de las éticas aplicadas, como veremos.
- A partir de los años ochenta del pasado siglo, hasta el presente, la bibliografía sobre ética de las diversas profesiones y actividades humanas se ha multiplicado exponencialmente, en especial en la bioética (que abarca las cuestiones de ética de las profesiones sanitarias y las de investigación biomédica), en la ética del medio ambiente y del trato a los animales y en la ética empresarial o ética de los negocios. También han aparecido en este periodo las primeras monografías sobre el concepto mismo de "ética aplicada", en las que se revisan críticamente los fundamentos filosóficos y los métodos que deberían adoptar las diversas éticas aplicadas, así como la primera Enciclopedia de Ética Aplicada (CHADWICK, 1998). En ese contexto aparecen algunos trabajos sobre ética aplicada a la educación y ética profesional de los profesores.

Ahora bien, el proceso que acabamos de describir no significa que antes de la aparición de las modernas éticas aplicadas no hubiera una reflexión ética en el

seno de cada profesión. Naturalmente, mucho antes de que aparecieran las actuales éticas aplicadas ya existía una ética profesional en la mayoría de actividades humanas, a menudo presentada como "ética especial" (frente a la "ética general", encargada de reflexionar sobre la vida humana en su conjunto) o también como "deontología" o listado de deberes específicos. El caso más conocido es el de la medicina, que desde los tiempos de Hipócrates hasta nuestros días, siempre mantuvo una viva preocupación por la moralidad de la profesión médica.

También la ética profesional de los profesores ha tenido su propia historia anterior a la aparición de las éticas aplicadas, pero casi siempre entremezclada con las teorías generales de la educación. Lo que interesa destacar en este momento es que tales deontologías (tratados sobre los deberes), tradicionalmente elaboradas en cada profesión, difieren de las actuales "éticas aplicadas" en un aspecto fundamental: estas últimas son el resultado de una reflexión interdisciplinar en la que no solo participan los profesionales del ámbito que se trate, sino también filósofos y otros especialistas, además de ciudadanos no especializados que aportan su punto de vista sobre cómo debe prestarse el servicio correspondiente desde la perspectiva del usuario o destinatario. Veamos con más detalle la diferencia comparando la noción de "deontología de los profesores" con el concepto de "ética profesional de los profesores como ética aplicada".

Una "deontología de los profesores", como hemos dicho, sería un documento sobre los deberes profesionales de los profesores. Dicho documento suele ser elaborado de dos maneras: o bien 1) por obra de los profesores mismos a través de un proceso deliberativo, en comisiones y asambleas de alguna asociación, sindicato o colegio profesional; o bien 2) por encargo a expertos en Derecho y en Filosofía que redactan unas orientaciones éticas, a petición de un determinado gremio profesional, para prescribir normas de conducta a dicho gremio inspirándose en los principios generales de una determinada teoría ética (la preferida por los expertos escogidos).

En el primer caso, la deontología tendría como núcleo un código deontológico, encargado de fijar normas y sanciones, además de procedimientos para hacer efectivas tales sanciones. En este primer sentido, una deontología profesional y su correspondiente código deontológico se aproximan más al derecho que a la ética, puesto que la existencia de esas normas deontológicas positivadas en un código y de autoridades encargadas de hacerlas cumplir (generalmente una comisión deontológica de la asociación o colegio profesional) son características del ámbito jurídico, aunque ello no impide que los profesionales puedan asumir en conciencia esa deontología y ponerla en práctica desde un punto de vista moral, además de tenerla en cuenta como normativa jurídica.

En el segundo caso, en cambio, las deontologías profesionales propuestas por expertos en Derecho y en Filosofía a partir de alguna ética filosófica no suelen

tener como núcleo un código detallado de normas, sino más bien un conjunto de principios generales para el ejercicio profesional que han sido formulados a partir de las principales creencias mantenidas por tales expertos (eudemonismo aristotélico, utilitarismo hedonista, deontologismo kantiano, etc.). Desde este punto de vista, cada filosofía moral da lugar a su propia deontología profesional, de modo que, por ejemplo, una profesora que se identifique con la deontología profesional derivada del eudemonismo aristotélico, tendrá una visión de la profesión parcialmente distinta de la que mantenga un profesor partidario del utilitarismo hedonista, y ambos diferirán en parte de la visión de la enseñanza que tenga otro profesor que simpatiza con el deontologismo kantiano.

En cualquiera de los dos casos, la deontología profesional difiere de lo que aquí vamos a entender por "ética aplicada", porque esta última pretende ser el resultado de una deliberación más amplia y abierta, que además de tener en cuenta la experiencia profesional plasmada en códigos deontológicos y las propuestas filosóficas elaboradas por representantes de las principales teorías éticas, sea capaz de integrar las expectativas legítimas de otras profesiones y sectores sociales, con especial referencia a las exigencias y demandas legítimas de los beneficiarios directos de la profesión, que en el caso de la enseñanza son los alumnos y sus padres.

En consecuencia, una "ética profesional de los profesores", entendida como "ética aplicada", no es solo una deontología de la docencia, aunque puede y debe tener en cuenta las aportaciones relevantes que proceden de las diversas deontologías del profesorado que hasta el momento han sido elaboradas. Una ética profesional de los profesores como ética aplicada, que es el enfoque que nos parece más acertado para elaborar la presente propuesta de ética de la docencia, es un discurso racionalmente elaborado desde un enfoque interdisciplinar que tiene en cuenta las aportaciones relevantes provenientes de los profesionales de la educación, de otros profesionales afectados, de los padres, de los alumnos, de la sociedad en su conjunto y de las diversas teorías éticas que han reflexionado sobre la profesión docente.

Como veremos, la ética profesional de los profesores puede ser entendida de tal modo que no sea necesario excluir de su discurso ciertos argumentos o ideas por el simple hecho de que proceden de sectores ajenos al propio profesorado o de escuelas filosóficas distintas, que en general se consideran rivales entre sí. Porque no tiene sentido, a estas alturas de la historia en que nos encontramos, seguir creyendo que todo lo que debe saberse sobre ética de los profesores debe proceder de lo que piensan los profesionales docentes, ni tampoco tiene sentido creer que solo una de las teorías éticas es completamente verdadera y que sus rivales no pueden aportar nada. Parece que ha llegado el momento histórico en que seamos capaces de integrar lo mejor de cada punto de vista en un discurso lo más coherente posible y abierto permanentemente a la revisión crítica. De lo contrario, nos perderemos inútilmente en discusiones gremiales y partidistas,

dejando sin atender los problemas concretos y acuciantes, cuando en realidad, ese debería ser nuestro principal objetivo, si no queremos comportarnos como estúpidos.

Resumen esquemático sobre "Moral", "Ética" y "Éticas aplicadas"	
Moral cotidiana = ética cotidiana	Ética filosófica = Filosofía moral
• Un saber aprendido desde la niñez por toda persona para orientar el comportamiento conforme a las expectativas mutuas. • Un saber que orienta la acción de modo inmediato con mandatos, valoraciones, consejos y otros preceptos. • Evoluciona a través de las circunstancias históricas que provocan cambios culturales.	• Un saber especializado que reflexiona sobre la moral vigente para revisar racionalmente sus contenidos. • Un saber que orienta la acción de modo mediato, remoto, desarrollando argumentos, proponiendo criterios y principios generales. • Evoluciona a través de la investigación y el debate entre filósofos.
Ética aplicada: • Un saber interdisciplinar que surge de la colaboración entre los profesionales de cada ámbito y los afectados, con asesoría de filósofos y expertos. Se nutre de la moral cotidiana y de la filosofía moral. • Orienta la acción de modo mediato (proponiendo criterios y principios generales) y también de modo inmediato (proponiendo normas concretas y consejos para casos concretos). • Evoluciona a través de la deliberación llevada a cabo en comités éticos y otros espacios de trabajo interdisciplinar.	

Cuestiones de autocontrol y para debate

1. ¿Por qué abunda tanto la creencia de que en cuestiones de ética todo es subjetivo, relativo y dudable? ¿Realmente en cuestiones éticas es todo tan inseguro o existe, por el contrario, algún margen para alcanzar la objetividad?
2. ¿En qué consiste lo que Ortega y Gasset llamó "la moralina" y cuál es la opción alternativa a semejante práctica por parte de los filósofos competentes?
3. ¿De qué modo puede ayudar la reflexión filosófica a las personas que la practiquen?
4. ¿Cuál es el significado de los términos "ética" y "moral" cuando funcionan como sinónimos?
5. ¿Cuál es el significado de los términos "ética" y "moral" cuando no funcionan como sinónimos?
6. ¿Puedes poner algunos ejemplos de creencias morales, de preceptos morales (expresados en forma de enunciados valorativos y de imperativos) y de prácticas morales?
7. ¿En qué sentido decimos que la Ética, entendida como Filosofía moral, es un saber de segundo orden? ¿En qué se diferencia de un saber de primer orden?
8. ¿En qué consiste ese punto de vista "racional" que pretende adoptar la Ética o Filosofía moral cuando elabora argumentos y establece criterios?
9. Distingue entre argumentos y criterios éticos y busca ejemplos de unos y de otros.

10. ¿Cuáles son las tres tareas principales de la Ética como Filosofía moral?
11. ¿Cómo se forma la mentalidad moral de una persona y de una sociedad? ¿Qué factores intervienen en la fijación de sus contenidos?
12. Explica en qué consisten los usos y costumbres sociales y en qué medida tienen relación con la moralidad.
13. Distingue entre la moralidad, la legalidad vigente y la reflexión ética sobre las dos primeras, de modo que se observe con claridad cuál es el punto de vista que corresponde a cada uno de esos ámbitos. ¿A cuál de ellos corresponde aclarar si una determinada ley es justa o injusta?
14. ¿En qué sentido se dice que la auténtica orientación moral procede de la propia conciencia personal, y no de las normas y preceptos que formula la tradición y confirman las reflexiones éticas?
15. Distingue entre la desobediencia civil y la objeción de conciencia. Señala en qué tipo de situaciones se puede hacer uso de estas prácticas. ¿Es posible hacer objeción de conciencia ante cualquier obligación legal que uno tenga? ¿Por qué?
16. ¿En qué sentido es saludable que exista cierta tensión entre la legalidad vigente y la conciencia moral de las personas?
17. Explica las diferencias entre la moral y la religión. ¿En qué sentido se puede decir que la moral ha recibido un impulso positivo por parte de algunas religiones?
18. ¿Es el fanatismo un fenómeno exclusivamente ligado a la religión? ¿Por qué?
19. Comenta la opinión del personaje de una novela de Dostoievski según el cual "Si Dios no existe, todo está permitido". ¿Es absolutamente necesaria la creencia en Dios para que tengan sentido los preceptos morales? Razona la respuesta.
20. ¿Cuál es la actitud de las diferentes filosofías morales con respecto a la religión?
21. ¿A qué necesidades humanas responde la existencia de la tecnociencia? ¿Se trata de las mismas necesidades a las que responde la existencia de la moral y de la religión?
22. ¿Es necesaria la ética para que pueda haber ciencia? ¿Por qué?
23. ¿En qué sentido se ha beneficiado la religión de los descubrimientos científicos?
24. ¿En qué podría consistir una pugna civilizada y unas relaciones normalizadas entre ciencia, religión y ética?
25. Explica el contexto histórico en el que nacieron las llamadas "éticas aplicadas".
26. ¿Cuáles son las principales opciones que pueden presentarse respecto a la elaboración de una deontología profesional?
27. ¿Cuál es la diferencia entre la deontología profesional y el enfoque de ética profesional como ética aplicada? ¿En qué sentido puede resultar preferible el segundo enfoque frente al primero?

Comentario de texto. INMANUEL KANT: Pedagogía.

“El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante.

Tan pronto como los animales sienten sus fuerzas, las emplean regularmente, de modo que no les sean perjudiciales. Es admirable, por ejemplo, ver las golondrinas pequeñas, que, apenas salidas del huevo y ciegas aún, saben, sin embargo, hacer que sus excrementos caigan fuera del nido. Los animales, pues, no necesitan cuidado alguno; a lo sumo, envoltura, calor y guía, o una cierta protección. Sin duda, la mayor parte necesitan que se les alimente, pero ningún otro cuidado. Se entiende por cuidado (Wartung), las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas. Si un animal, por ejemplo, gritara al nacer, como hacen los niños, sería infaliblemente presa de los lobos y otros animales salvajes, atraídos por sus gritos.

La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás.

El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad. Una generación educa a la otra. El estado primitivo puede imaginarse en la incultura o en un grado de perfecta civilización. Aun admitiendo este último como anterior y primitivo, el hombre ha tenido que volverse salvaje y caer en la barbarie.

La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros. Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación.

La barbarie es la independencia respecto de las leyes. La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos”.

1. ¿De qué modo entiende la educación el autor en este texto? ¿Qué función desempeña la educación en la vida humana, según el autor?
2. ¿Qué diferencias ve el autor entre la animalidad y la humanidad? ¿Es acertado este contraste entre ambos aspectos de la condición humana? ¿Por qué?
3. Lo que llamamos moralidad ¿forma parte de nuestra animalidad o de nuestra humanidad? ¿Dónde lo sitúa el autor?
4. Explica cómo entiende el autor los conceptos de cuidado, disciplina, instrucción y barbarie. Razona si es acertado o no ese modo de entender tales términos.

Capítulo 2

La enseñanza en el contexto de las profesiones y de la sociedad pluralista

En este capítulo comenzaremos exponiendo en qué consisten las profesiones en general para observar cómo encaja la profesión docente en el contexto de lo que se ha entendido históricamente por “profesión” propiamente dicha. A continuación comentaremos qué significa ejercer la profesión docente en una sociedad pluralista y abierta, para lo cual será necesario aclarar la concepción de pluralismo y de sociedad abierta que aquí mantenemos, y en qué sentido la profesión docente ha de colaborar lealmente en la construcción y mantenimiento de tal modelo de sociedad. Ello implica que tenemos que dar razón de por qué la sociedad pluralista y abierta es éticamente deseable y realizable. Por tanto, habremos de exponer nuestra visión de lo que significa construir una sociedad justa y mostrar que nuestra concepción de la sociedad pluralista y abierta encaja en esa visión de la justicia social.

I. Tensiones en el seno de las profesiones

La ética del ejercicio profesional tiene una larga historia, puesto que las profesiones mismas la tienen, y en esa historia ha habido grandes cambios en cuanto al modo de entender lo que es una profesión y lo que ha de ser el correcto ejercicio profesional desde el punto de vista ético. Esos cambios han culminado en nuestros días en cierto descrédito y desconcierto en torno a la noción misma de profesión y de ética profesional. De ahí que a menudo se afirme públicamente que hoy las profesiones están en crisis. Es muy discutible si realmente hay actualmente una crisis de las profesiones o no la hay, pero no cabe duda de que existen diversas tensiones en torno a ellas. Por una parte, continúa la tensión que provoca la tendencia corporativista, elitista y monopolista que late en casi todas las profesiones, y que no casa bien con la idea de igualdad

de derechos y deberes que constituye el núcleo de las sociedades modernas. Algunos privilegios de que gozan algunas profesiones pueden contemplarse como trasnochados y carentes de fundamento, y por lo tanto, como injustos. En el caso de la enseñanza, un asunto que es objeto de polémica recurrente es la duración de las vacaciones de los profesores: ¿realmente deben ser tan prolongadas como las de los alumnos o más bien deberían acudir a sus centros de trabajo a realizar ciertas tareas aunque el alumnado esté ausente? (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2009).

Por otra parte, hay tensiones en las profesiones en general por el hecho de que casi cualquier dedicación o empleo aspira a convertirse en una honorable profesión, con el fin de disfrutar de los correspondientes beneficios de estatus social e ingresos, y ello provoca reacciones adversas en colectivos profesionales que se consideran perjudicados por la aparición de nuevos competidores; pensemos, por ejemplo, en ciertos colectivos relacionados con la informática, o en los que se dedican a los servicios sociales. También hay tensiones por el hecho de que actualmente la mayor parte de las profesiones no se ejerce por cuenta propia y con el amplísimo margen de autonomía que solían tener los profesionales de épocas anteriores, sino que ahora la mayoría de los profesionales desempeña su labor en el seno de alguna institución que administra los recursos y asigna las funciones que desempeñar en cada puesto de trabajo, de modo que ahora se recorta fuertemente aquella amplísima autonomía de la que gozaban los profesionales en otros tiempos. La docencia ha sido generalmente una profesión por cuenta ajena, ligada a alguna institución que contrata al profesional y le asigna determinadas tareas. Esta condición de asalariado que casi siempre ha tenido el profesor era en otros tiempos una diferencia significativa frente a la mayor parte de las profesiones reconocidas como tales, pero en la actualidad esa diferencia tiende a desaparecer porque hoy la mayoría de los profesionales también trabaja por cuenta ajena.

Para enfrentar las tensiones que afectan a las profesiones actualmente, recordemos en primer lugar que la ética de las profesiones en general y la ética profesional de los profesores en particular, pueden ser contempladas como "éticas aplicadas" en el sentido que hemos comentado anteriormente. En este tipo de éticas se orienta la acción elaborando un saber al que hacen su aportación distintas fuentes: 1) los profesionales actuales mismos, 2) las tradiciones heredadas en el seno de la profesión, 3) las demandas legítimas de los usuarios y de la sociedad en general, y 4) el aporte de la reflexión filosófica. En cada profesión se elabora una ética específica que es revisada y puesta al día periódicamente. Ahora bien, en nuestro momento histórico, las distintas éticas profesionales han de respetar y apoyar el marco de valores de la ética cívica, verdadero soporte moral de la convivencia en sociedades pluralistas y abiertas, y desde ahí han de aportar sus propios valores correspondientes a la profesión de que se trate. La noción de ética cívica será objeto de aclaración en un próximo

apartado de este capítulo, pero por ahora retengamos la idea de que las profesiones pueden superar su crisis de legitimidad revisando internamente sus comportamientos a la luz de los valores compartidos de la ética cívica y de su propia ética profesional como ética aplicada.

Mi propuesta en esta obra es que las profesiones que aspiren a estar a la altura de la conciencia moral de nuestro tiempo deberán buscar la excelencia en un doble sentido: por un lado, superando el burocratismo y las malas prácticas a través de un nuevo concepto de vocación profesional como proyecto personal de vida plena, y como consecuencia de tal desempeño vocacional, ofreciendo un servicio de calidad a la sociedad y a la humanidad, teniendo en cuenta también a las generaciones venideras, lo cual conecta con la noción de ciudadanía entendida en su dimensión ética de compromiso cívico de los profesionales con la sociedad local y global a la que pertenecen. Si esta fórmula se va poniendo en práctica, las tensiones de las que hemos hablado tenderían a desaparecer. En los párrafos siguientes vamos a desarrollar esta idea con cierto detalle.

II. Profesiones y oficios: instituciones sociales con una larga historia

Las profesiones son instituciones sociales. Esto significa que se trata de cierto tipo de ocupaciones especializadas que han sido establecidas por la sociedad, reconocidas por ella como valiosas y sometidas a ciertas normas jurídicas que regulan el acceso y el ejercicio de las mismas (MARTÍNEZ NAVARRO, 2006). Durante siglos, el concepto de “profesión” estaba reservado a sólo tres actividades humanas: las que hoy podemos llamar “profesiones clásicas”, que incluían a los sacerdotes, a los médicos y a los juristas (particularmente a los jueces y a los gobernantes como administradores de justicia). Lo demás eran “oficios”, pero no profesiones propiamente dichas. Las “profesiones” en el sentido tradicional gozaban de ciertos privilegios de los que carecían los “oficios”:

- El acceso al ejercicio de las profesiones estaba restringido a un pequeño número de personas. En el caso de algunas profesiones el acceso estaba ligado a la pertenencia por nacimiento a algún estamento social privilegiado.
- Se exigía un largo proceso de aprendizaje que estaba regulado por normas muy estrictas, mientras que en el caso de los oficios eran menos estrictas.
- Se requería del aspirante una especial “vocación” entendida como llamada de Dios a realizar cierta misión en el mundo (curar el cuerpo, curar el alma, administrar justicia).
- Finalizado el proceso de aprendizaje, se exigía algún tipo de juramento

solemne: un compromiso público explícito, por parte del nuevo profesional, de estar dispuesto a conducir su vida conforme a los valores y virtudes propios de la profesión.

- El ejercicio profesional no era considerado propiamente como “un trabajo” que se intercambia comercialmente por el pago de un salario, sino más bien como una noble y elevada dedicación merecedora de honorarios, esto es, de unas retribuciones que se supone que no pagan en realidad el alto servicio prestado –se suponía que el servicio era algo “impagable”–, sino que trataban de compensar y honrar de algún modo al profesional que lo prestaba. El término “honorarios” sugiere que el que paga “hace los honores” al que cobra, y que no le está comprando sus servicios, puesto que se supone que tales servicios no son ni pueden ser nunca mercancías, y por tanto no pueden ser objeto de compra-venta.
- Los profesionales gozaban de cierta inmunidad jurídica, que se suponía compensada por una exigencia de mayor responsabilidad ante la sociedad; los comportamientos de los profesionales no estaban sometidos a las mismas leyes que las que regían para los oficios, sino que tenían un estatuto legal particular y diferenciado. En virtud de tal estatuto, los profesionales solo podrían ser juzgados, en cuanto al ejercicio de la profesión, por los colegas de la misma y conforme a sus propias reglas. Ser colegas significaba que se compartía la pertenencia a un collegium, esto es, a una corporación a la que únicamente podían ser admitidos quienes hubieran ingresado oficialmente en la profesión; de ese modo, los profesionales eran juez y parte a la vez en las causas en las que se juzgaba el comportamiento de alguno de ellos.
- Las profesiones eran actividades liberales en un sentido de la palabra “liberal” que hoy se nos ha hecho extraño: dedicaciones que ante todo requieren el ejercicio del entendimiento. Mientras que el ejercicio de los llamados “oficios” obligaba a “mancharse las manos” y a realizar esfuerzos físicos, el ejercicio de las profesiones estaba por lo general “liberado” de semejantes contingencias. De ahí que se considerase que las profesiones eran dedicaciones “nobles”, reservadas a “los mejores”, mientras que los oficios eran considerados como actividades “plebeyas”, destinadas a la gente corriente. Actualmente muchas personas hablan de “profesiones liberales” para referirse a las que se pueden ejercer “por libre”, esto es, abriendo su propio consultorio, pero observemos que este no es el sentido original que tuvo esa expresión.

A lo largo de los siglos, otras muchas actividades humanas trataron de asimilarse al alto estatus de las tres profesiones clásicas: militares, oficiales de marina, arquitectos, profesores de Universidad y otros muchos colectivos especializados, luchan por ser reconocidos como profesionales y distinguirse al máximo de los oficios. Para ello se esforzaron en imitar, en la medida de lo posible, las características que hemos mencionado en los párrafos anteriores. De este modo, subsiste hasta nuestros días la tendencia a reclamar la profesionalización por parte de cada nuevo grupo de expertos que surge en la vida social, puesto que alcanzar el estatus de profesión, en el sentido estricto de la palabra, ha llevado consigo históricamente importantes consecuencias de estatus social, con su correspondiente cuota de poder, prestigio e ingresos.

Simultáneamente, a medida que una multitud de actividades sociales ha adquirido características típicas de una profesión, la antigua distinción entre profesiones y oficios ha ido perdiendo sentido. Porque el término "profesión" ha extendido su uso para designar ahora prácticamente cualquier dedicación o tarea. Se ha producido un proceso de pérdida progresiva de los privilegios tradicionales de las profesiones, mientras que, al mismo tiempo, los antiguos y nuevos oficios reclaman ser considerados como profesiones en el pleno sentido de la palabra. Este proceso de progresiva igualación en la consideración social de las actividades productivas es plenamente coherente con los principios éticos y políticos de las revoluciones liberales, que desde el siglo XVII en adelante se han ido convirtiendo en la base de la cultura occidental. En las sociedades modernas todos los ciudadanos tienen los mismos derechos y deberes fundamentales, y por ello no es aceptable que determinados colectivos gocen de privilegios injustificados. Pero las profesiones, organizadas en colegios y asociaciones profesionales, se resisten cuanto pueden a tal proceso de igualación.

Este cambio en el modo de concebir las dedicaciones humanas está relacionado también con la irrupción en Europa de la Reforma protestante. Frente a la mentalidad medieval, la modernidad que trajo consigo la Reforma suponía una "afirmación de la vida corriente". Ya no se valora tanto la gesta heroica del caballero-guerrero, ni la del religioso que abandona el mundo secular para consagrarse a la vida monástica o a la vida misionera, sino que se comienza a otorgar un alto valor a cualquier actividad lícita que una persona realice como aportación al bien común. En particular, las enseñanzas del calvinismo difundieron la idea de que, a través del éxito o del fracaso en la actividad profesional, se comprueba si uno está salvado o condenado para la eternidad. De ahí que cada creyente, en adelante, se esfuerce por alcanzar la excelencia y el éxito en sus tareas laborales, sean cuales sean, pues ahora se entiende que todas las ocupaciones "decentes" son igualmente dignas, tanto si se dedican a proporcionar bienes "inmateriales" –servicios de salud, asesoría legal, enseñanza, etc.–, como si proporcionan bienes materiales –producción de riqueza a través de las nuevas instituciones modernas llamadas "empresas".

Con el avance de la modernidad hasta nuestros días, las profesiones también han ido perdiendo la connotación religiosa que las caracterizaba, y en consecuencia la vocación y el compromiso profesional perdieron el significado religioso originario para sustituirlo por un sentido de servicio competente a la sociedad: ahora se trata de responder a la propia vocación, no como llamada divina a desempeñar una misión religiosa en el mundo, sino como despliegue de las propias capacidades para prestar un servicio excelente a la comunidad a través del esfuerzo en el ejercicio profesional. En el diccionario de la Real Academia encontramos dos acepciones principales de la palabra "vocación": 1) Inspiración con que Dios llama a algún estado, especialmente al de religión. Y 2) Familiarmente, inclinación a cualquier estado, profesión o carrera. La segunda acepción es la habitual en la actualidad, pero desde el punto de vista ético no se trataría de una mera "inclinación personal", como veremos, sino de un compromiso fuerte con los valores y metas de la profesión.

III. Rasgos de las profesiones en general y de la profesión docente en particular

La historia de las profesiones nos ha llevado a considerarlas en la actualidad como aquellas actividades ocupacionales en las que encontramos los siguientes rasgos (CORTINA, 1997: 149-153):

1) Una profesión, en general, es una actividad humana social mediante la cual se presta un servicio específico a la sociedad, y se presta de forma institucionalizada. Este rasgo lo tiene la profesión docente desde su aparición, como ya hemos comentado en el apartado anterior: la enseñanza es una actividad humana socialmente establecida que ofrece el servicio específico de la docencia, a cargo de especialistas generalmente reconocidos como tales, y tal servicio se presta de modo institucionalizado, o bien en el marco de una institución escolar o académica, o bien en el marco de la institución social tradicionalmente conocida como "preceptor", "profesor particular" o "institutriz".

2) La profesión es contemplada por la sociedad, al menos en parte, como una vocación, y por eso el público espera del verdadero profesional que se entregue a su quehacer con cierta generosidad y desinterés, de modo que, por ejemplo, sea capaz de atender profesionalmente en casos de emergencia sin exigir un pago previo, que se esfuerce a lo largo de toda la vida laboral para estar al día en los conocimientos de la profesión, etc. Por ejemplo, no se consideraría moralmente aceptable que un profesor dejase desatendido a un alumno que está siendo acosado por algún compañero, alegando que su contrato de trabajo le obliga únicamente a enseñar una materia. La mentalidad moral mayoritaria en sociedades como la nuestra mantiene, como exigencia ética, que el auténtico

profesional es alguien que ofrece un plus de servicio que va más allá de la relación estrictamente mercantil, sin que ello signifique que deba sacrificarse por completo a las demandas sociales; por eso decimos que se presupone cierta vocación, al menos la necesaria para hacer frente, con altura moral, a los retos y tareas de la vida cotidiana. En ocasiones especiales, esta vocación puede llevar al profesional a comportarse como un héroe, aun sin pretenderlo.

La enseñanza es una profesión que suele considerarse como altamente vocacional, a pesar de que también es obvio que muchas personas acaban trabajando como profesores porque no han encontrado un empleo en sectores que hubieran sido de mayor agrado para ellas. También existe cierta leyenda respecto a que la vocación sería mayor en el caso de los docentes que trabajan con niños pequeños, mientras que supuestamente sería menor entre los profesores de secundaria y de universidad. Un conocido chiste remata esta leyenda afirmando que los profesores de primaria aman a sus alumnos, los profesores de secundaria aman su materia, y los profesores de universidad se aman a sí mismos. Bromas aparte, dado que este tipo de leyendas se basa en generalizaciones excesivas, lo cierto es que hay cierto número de personas vocacionadas en todos los sectores y en todos los centros de trabajo, aunque también es obvio que hay otras muchas que no están comprometidas e ilusionadas con su quehacer profesional.

Ahora bien, ¿cuál sería la orientación ética adecuada para esos casos en los que una persona está ejerciendo la docencia porque no encontró un empleo mejor, pero no se siente vocacionada para ejercerla como sería deseable? En principio hay dos opciones razonables en este tipo de casos: 1) Por un lado, la opción de poner los medios para salir cuanto antes de la enseñanza accediendo a otro empleo que le resulte más satisfactorio; entretanto, lo correcto sería esforzarse para desempeñar la labor docente del modo más correcto y acertado posible. 2) Por otro lado, existe la posibilidad de "cultivar la vocación", es decir, de esforzarse por conocer a fondo los entresijos de esa profesión que uno comenzó ejerciendo sin experimentar una especial inclinación, hasta llegar a sentirla como propia y disfrutarla. Porque la vocación no siempre nace, sino que, sobre todo se hace. Lo que no resulta éticamente aceptable es acomodarse a la rutina de ejercer una profesión sin apego personal por ella, puesto que antes o después las consecuencias de ese acomodo rutinario serán dañinas para todos, especialmente para los alumnos, pero también para el propio profesional.

3) En consecuencia con el rasgo anterior, de los profesionales en general se espera que no ejerzan su profesión únicamente por afán de lucro, ya que la profesión propiamente dicha es un tipo de actividad socialmente definida que está encaminada a favorecer a la colectividad. En este sentido, conviene distinguir entre el fin de una profesión, el bien objetivo que con ella se persigue y por el que cobra su sentido, y los intereses subjetivos que persiguen las

personas que la ejercen. Evidentemente, el interés particular de una persona a la hora de elegir y de ejercer su profesión puede consistir exclusivamente en ganar dinero, o en adquirir poder, fama, etc. Pero la meta de la profesión no es nunca la de proporcionar esas recompensas a quienes la ejercen, sino la de prestar un servicio de calidad a la comunidad; de ahí que el profesional, si desea permanecer dignamente en la profesión, no tenga más remedio que asumir los objetivos propios de la misma y los hábitos que generalmente se consideran correctos para ejercerla.

En el caso de la enseñanza, la sociedad espera de los profesores que, tanto el que tiene más vocación como el que tiene menos, se entregue a la tarea docente con cierto entusiasmo y altura moral, sin estar mirando el reloj todo el tiempo y sin medir continuamente los servicios prestados; por el contrario, se espera del profesional que proporcione honestamente la mejor formación posible a sus alumnos, porque ése es el objetivo que da sentido a la profesión, y que considere las recompensas materiales y morales como un añadido que, siendo necesario, nunca debe constituir el objetivo principal de la actividad docente.

4) Los profesionales ejercen la profesión de forma estable y obtienen a través de ella su medio de vida. En este punto no cabe duda de que la mayoría de los profesores posee este rasgo, porque suelen tener dedicación exclusiva a esta profesión y consiguen salir adelante con el salario que ganan en ella, al menos en los países económicamente más favorecidos. Es cierto que también hay una gran cantidad de profesores cuya actividad principal no es la enseñanza, sino que ejercen esta profesión como un modo de obtener ingresos extra o de ganar mayor estatus social. En este último caso, lo éticamente adecuado es que se tomen muy en serio esta ocupación, aunque no sea su medio de vida principal, dado que está en juego la calidad del servicio que se presta a los alumnos.

5) Los profesionales forman con sus colegas un colectivo, generalmente un colegio profesional, que obtiene, o trata de obtener, el control monopolístico sobre el servicio que presta la profesión a la sociedad. Las profesiones reclaman el derecho a prestar su servicio de una manera exclusiva, considerando como "intruso" a cualquiera que pretenda hacerlo sin haber accedido previamente a la profesión cumpliendo todos los requisitos establecidos.

En el caso de la docencia, se reclama la exclusividad del servicio de la enseñanza por parte de profesores titulados y la consecuente consideración de intrusos a quienes carezcan de la correspondiente titulación. Pero hay que reconocer que esta característica general de las profesiones no es, en el caso de la enseñanza, tan rígida como en las profesiones sanitarias y en otras muchas, puesto que cualquier titulado de casi de cualquier nivel se puede convertir en profesor, y es muy raro que se denuncie a una persona por cometer el delito de intrusismo ocupando un puesto en la enseñanza sin reunir todos los requisitos

legales. Tal vez la explicación de este hecho radique en que la enseñanza es una actividad difusa, transversal a todas las demás actividades sociales, de manera que en muchas ocasiones enseña simplemente el que realmente sabe de algo, aunque esa persona que sabe no tenga el diploma que le acredita como experto en ese campo. Un agricultor, por ejemplo, podría convertirse por un tiempo en profesor de agricultura, y si lo hace medianamente bien es muy posible que nadie lo denuncie como intruso en la profesión de profesor, porque al fin y al cabo lo que buscaban los que le contrataron era un experto en esa materia y que fuera capaz de transmitir su saber, y en ese sentido un profesional de cualquier ámbito se puede convertir en profesor con relativa facilidad. Esta característica parece exclusiva de la profesión docente, y tal vez sea la explicación última de por qué el intrusismo en la enseñanza apenas existe, puesto que en esta profesión es relativamente fácil contratar a otros profesionales y transformarlos en docentes.

En cuanto a la colegiación, esta característica de las profesiones se cumple a medias en el caso de los profesores, puesto que el "colegio profesional de profesores" no existe como tal en muchos países, aunque sí existen colegios profesionales de diversas titulaciones universitarias que asumen en sus estatutos la defensa de la profesión docente como una más de las que ejercen sus colegiados. No existe la obligación legal de colegiarse para ejercer la enseñanza en los centros estatales (al menos en estos momentos en España), y tampoco es obligada la colegiación para los maestros de primaria de la enseñanza privada. En este sentido, la lucha contra el intrusismo profesional en la enseñanza es limitada, aunque no del todo inexistente. En países como España, en los que la mayor parte de la enseñanza se imparte en centros de titularidad estatal y en centros privados concertados con las administraciones públicas, es la propia Administración pública la que asume el control sobre la contratación de la mayor parte de los profesionales de la enseñanza, y de ese modo se hace casi imposible el intrusismo en los niveles de enseñanza que tienen un reconocimiento oficial. En cambio, se constata cierto grado de intrusismo profesional en el caso de las clases particulares que ofrecen algunos estudiantes no titulados y en otros casos minoritarios de pequeños establecimientos docentes cuyas enseñanzas carecen de un reconocimiento oficial, como por ejemplo algunas academias de idiomas que contratan "profesores nativos" que carecen de titulación que les habilite para ejercer la enseñanza.

6) Se accede al ejercicio de la profesión a través de un largo proceso de capacitación teórica y práctica, es decir, a través de unos estudios claramente reglados, de los que depende la acreditación o licencia para ejercer la profesión. En el caso de la enseñanza, el permiso para enseñar va ligado a la obtención de ciertos diplomas universitarios, salvo excepciones ligadas a la llamada "formación profesional", que en realidad corresponde a lo que tradicionalmente se han

llamado “oficios”: en estos casos, un buen albañil o un buen fontanero, por ejemplo, pueden obtener un permiso especial para ser profesores de su especialidad si la Administración pública comprueba de algún modo que poseen las correspondientes competencias profesionales. Pero la regla general es que el profesor sea un titulado universitario, tanto si obtiene un diploma de una especialidad específicamente docente (maestro de primaria, pedagogo, etc.), como si consigue un título de diplomado, graduado o licenciado en cualquier especialidad no docente y obtiene además algún otro diploma de capacitación para la docencia (anteriormente el Certificado de Aptitud Pedagógica, ahora el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, etc.). En el momento de redactar estas líneas no existe todavía un requisito específico para ejercer la docencia en la Universidad, sino que basta con tener un título de doctor, o de licenciado o máster con *venia docendi* ² para que se autorice a alguien a impartir clases en un centro universitario, sin que se compruebe que posee la necesaria capacitación pedagógica. Sin embargo, hay indicios de que esta situación está cambiando rápidamente, puesto que ya son muchas las universidades que establecen cursos especiales para la capacitación docente de los profesores noveles (EsCARTÍN SOLANELLES y otros, 2008).

7) Los profesionales reclaman un amplio ámbito de autonomía en el ejercicio de su profesión. Esto significa que generalmente un profesional que se precie es aquel que realiza su propio análisis de lo que necesita el beneficiario de su labor (usuario, cliente, paciente, alumno, etc.) y el que decide por su cuenta y riesgo la estrategia y los medios adecuados para prestar el servicio correspondiente. Obviamente, el público tiene derecho a reclamar si se considera perjudicado por el profesional, y debe ser atendido en tales reclamaciones, pero el profesional se presenta, en principio, como el experto en el saber correspondiente y, por tanto, exige tener voz y voto a la hora de determinar qué forma de ejercer la profesión es la correcta y qué formas de ejercerla están contraindicadas.

En el caso de la enseñanza, la autonomía profesional se manifiesta en la conocida “libertad de cátedra”, de la que nos ocuparemos más ampliamente en otro capítulo, pero dejemos claro desde ahora que tal autonomía docente no puede ser ilimitada. Ha de existir la libertad de cátedra y ha de ser respetada, pero no todo lo que decida unilateralmente un profesor en el ejercicio de su profesión puede ser considerado inmediatamente como expresión de su libertad de cátedra. Si así fuera, habría que tolerar conductas éticamente inaceptables, como permitir que un profesor mostrase actitudes sádicas, esclavistas, racistas, sexistas, inductoras del odio y la violencia, etc., como parte de su estilo docente.

8) Los profesionales han de asumir su responsabilidad por los actos y técnicas de la profesión. Este rasgo es una consecuencia lógica del anterior: puesto que se reclama un amplio margen de autonomía en el ejercicio profesional, se debe

aceptar la correspondiente responsabilidad. Un auténtico profesional es alguien que se responsabiliza del modo en que ejerce su profesión y que está dispuesto a dar cuenta de su comportamiento ante los usuarios y las autoridades. En el caso de la enseñanza, a la libertad de cátedra corresponde la responsabilidad docente: la disposición a mostrar, si la ocasión lo demanda, qué decisiones docentes se van a tomar o se tomaron en su momento, y qué razones avalan tales decisiones, justificando argumentadamente el uso que se hizo de la libertad de cátedra.

IV. ¿Qué significa ser un profesional excelente?

Una ética de las profesiones que pretenda estar a la altura de la conciencia moral alcanzada por nuestra época ha de ser un discurso coherente y capaz de orientar la acción de las personas interesadas en ser buenos profesionales en el sentido completo del término, esto es, profesionales técnicamente capaces y al mismo tiempo moralmente íntegros en el desempeño de su labor profesional.

Para expresar en pocas palabras en qué consiste ser un excelente profesional puede ser útil inspirarse en la noción de bondad humana que expone GARCÍA MORIYÓN (2008) y tratar de trasponer aquellos rasgos generales al caso del ejercicio profesional. Allí, el autor mantiene que una buena persona ha de reunir en equilibrio armonioso tres rasgos principales: 1) Estar bien informado. 2) Estar capacitado para tomar decisiones razonables. Y 3) mostrar sentimientos morales como la empatía, el coraje y el amor. Por mi parte, considero que un buen profesional ha de reunir los rasgos 1 y 2 para ser técnicamente competente (por ejemplo, un profesor que sabe y que sabe enseñar ha de estar bien informado y ha de saber tomar las decisiones pedagógicas y didácticas pertinentes), y que al mismo tiempo ha de reunir los rasgos 2 y 3 para ser un profesional éticamente íntegro (por ejemplo, un profesor que sabe cómo debe tratar a sus alumnos en el aula, cómo ser justo en sus evaluaciones, etc., y que al mismo tiempo muestra sentimientos morales como la empatía, el coraje y el amor). En síntesis: Ser un profesional excelente significa ser al mismo tiempo competente e íntegro, y para ello es preciso reunir tres requisitos básicos: estar bien informado en el ámbito de su profesión, tomar decisiones sensatas en el ejercicio de la misma, y mostrar los sentimientos morales congruentes con la actividad de que se trate.

La definición anterior deja claro que no consideramos que sea lo mismo ser un profesional excelente que uno meramente competente. En efecto, lo que estamos argumentando es que el profesional excelente posee una madurez ética que no siempre presenta el profesional competente. Pongamos un ejemplo: un padre está preocupado porque su hijo corre el riesgo de obtener una baja calificación en las pruebas de acceso a la universidad y decide buscar ayuda contratando a un profesor particular que sea lo más competente posible para el objetivo de que su hijo supere con éxito dichas pruebas; para ello pone a prueba

a dos candidatos y descubre que uno de ellos es muy competente como profesor, pero al mismo tiempo enseña a su hijo algunas maneras de hacer trampas en los exámenes, mientras que el otro también resulta ser un buen docente, pero aconseja a su hijo que nunca haga trampas de ningún tipo. Se entiende que aquí estamos considerando como excelente al segundo, y como meramente competente al primero. ¿O tal vez habría que considerar que el profesor que enseña a mentir a un alumno no puede ser calificado como competente en su profesión, por más que muestre su valía en todo lo demás? Merece la pena debatir sobre esta cuestión, pero por mi parte considero que, en general, no es un rasgo de competencia profesional enseñar al alumno “habilidades inmorales” que puedan poner en peligro su reputación personal y su carrera profesional. Si enseñas a alguien a jugar con fuego, eres responsable de que acabe chamuscado.

Comprendo que se pueden hacer objeciones a esta distinción alegando que el profesional verdaderamente competente ha de ser moralmente íntegro, con lo cual carecería de sentido distinguir entre competente y excelente. Pero hay que reconocer que hay profesionales de los que nadie dudaría de su competencia y que, sin embargo, dejan mucho que desear desde el punto de vista ético. Veamos otro caso: Usted ha sido acusado injustamente de asesinato y busca un buen abogado; sabe que el más competente en la materia puede llegar a “jugar sucio” para salvarle a usted de la cárcel, aunque corre el riesgo de acabar en la cárcel él mismo, mientras que otro abogado, también reconocidamente competente, sería incapaz de cruzar ciertos límites éticos aunque usted acabara en la cárcel; ¿a cuál de los dos abogados “competentes” elegiría usted: al meramente competente o al que aquí consideramos excelente? Que la decisión no sea fácil no significa que esta distinción carezca de sentido.

Lo que está en juego en esta distinción entre el profesional competente y el excelente es algo más complejo de lo que pueda parecer a primera vista. Veamos por qué. Cuando pensamos detenidamente en lo que significa ser un buen profesional en general, nos damos cuenta de que hay varios elementos a tener en cuenta; algunos de ellos son: 1) competencia técnica o cualificación profesional que corresponde a su titulación, 2) intenciones subjetivas que tenga el profesional (buenas o malas) y 3) resultados objetivos que obtiene con su trabajo. Teniendo en cuenta estos tres elementos, un determinado profesional podría, por ejemplo, ser considerado competente por la titulación que posee, pero tener malas intenciones y provocar unos resultados dañinos, mientras que otro podría tener escasa cualificación conforme a su titulación, pero tener buenas intenciones y obtener buenos resultados objetivos con su trabajo. En cada uno de esos casos, la calificación ética que merecería cada uno de estos profesionales sería diferente: mientras que el primero habría actuado de modo perverso, el segundo habría realizado una buena actuación profesional. La tabla siguiente nos muestra las ocho combinaciones posibles con los tres elementos mencionados y

el calificativo que podríamos otorgar a cada combinación.

Calificación ética de una actuación profesional atendiendo a tres elementos de juicio			
Cualificación del profesional	Intenciones del profesional	Resultados logrados	Calificación ética de la actuación
Alta	Buenas	Buenos	Excelente
		Malos	Desafortunada, tal vez negligente
	Malas	Buenos	Accidentalmente buena
		Malos	Perversa
Baja	Buenas	Buenos	Accidentalmente buena
		Malos	Negligente
	Malas	Buenos	Accidentalmente buena
		Malos	Perversa

Al reflexionar sobre el contenido de esta tabla debemos tener muy presente que habitualmente es imposible conocer las verdaderas intenciones que abrigan las personas. Puede que tengamos acceso a las intenciones de uno mismo, pero casi nunca conocemos las intenciones de los demás y a veces ni siquiera podemos estar seguros de lo que realmente pretendemos nosotros mismos. La tabla puede ser útil para caer en la cuenta de que no deberíamos precipitarnos a la hora de juzgar las actuaciones profesionales si no tenemos datos suficientes sobre la cualificaciones, las intenciones y los resultados objetivos, y mucho menos sobre el carácter profesional completo de una persona (carácter que se configura a través de una sucesión de actuaciones a lo largo de mucho tiempo). También puede ser útil para insistir en la idea de que la excelencia es algo más que la mera competencia profesional, porque el profesional excelente ha de

reunir en su actuación habitual la mejor preparación técnica, las mejores intenciones de hacer el bien con su trabajo y los mejores resultados objetivos posibles. De lo contrario, tal vez se trate de un profesional competente, pero no merecería el calificativo de excelente.

V. Las profesiones en el marco de valores de la ética cívica

Lo primero que hemos de reconocer cuando hablamos de ética de las profesiones es que hay un marco de ética cívica que todos –las profesiones también– hemos de respetar para que puedan existir y prosperar las sociedades pluralistas modernas, caracterizadas por el hecho de contener en su seno una gran diversidad de grupos ideológicos que rivalizan por captar adeptos entre la población. La ética de cualquier profesión ha de partir del reconocimiento y apego a los valores de convivencia que componen esta ética cívica compartida: valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto y la actitud pacífica de diálogo (CORTINA, 1999, MARTÍNEZ NAVARRO, 2005). En líneas generales, tomar en serio estos valores supone que todos los ciudadanos promuevan activamente los Derechos Humanos de primera, segunda y tercera generación.

El concepto de ética cívica que aquí se presupone está inspirado en las aportaciones de John Rawls sobre el consenso básico de valores que precisan las democracias liberales para mantener el pluralismo dentro de ciertos límites, y también en los aportes de la ética discursiva tal como los han desarrollado Adela Cortina y Jesús Conill. En las páginas siguientes desarrollamos con cierto detalle esta concepción de una ética cívica como clave ética de una sociedad democrática y pluralista que se pretenda justa, puesto que es el marco en el que deben insertarse las éticas profesionales en general y la ética de los profesores en particular.

La ética cívica, como principio rector que hace posible el funcionamiento normal de una sociedad pluralista y democrática, exige a todos los ciudadanos un compromiso activo de respeto y promoción de los derechos humanos, y en ese sentido exige también importantes cambios en el ethos, en el carácter propio, que tradicionalmente han adoptado la mayor parte de las profesiones. Porque en nuestra época ya no es suficiente con que los profesionales decidan por su cuenta cuáles son las buenas prácticas de la profesión y cuáles no lo son, sino que ahora es preciso redefinirlas de tal modo que se vean respetados los derechos de los usuarios y de los demás colectivos afectados por el ejercicio de la profesión (otros profesionales, proveedores, competidores, etc.). La realización de los valores de la ética cívica compartida en las sociedades abiertas y pluralistas exige que todos nos reconozcamos mutuamente como personas, esto es, como seres dignos del mayor respeto y consideración. Tratar a cada cual como persona supone reconocerlo como interlocutor válido, y esto implica que todo profesional ha de tener en cuenta, en la medida de lo posible, el punto de

vista de las personas afectadas por su labor profesional: no para plegarse a cualesquiera pretensiones de éstas, sino más bien para adaptar el ejercicio de la profesión a las exigencias que hoy consideramos justas a la luz de los valores mencionados.

VI. La ética cívica hace posible el pluralismo ético contemporáneo

La noción de pluralismo ético apunta a una situación equidistante entre dos extremos igualmente indeseables: por una parte, el monismo totalitario, que sería aquella situación social en la que un grupo ideológico consigue imponer sus principios a toda la sociedad y prohíbe las demás opciones ideológicas para que no puedan competir con la impuesta; por la otra parte, el relativismo generalizado, que consistiría en que la sociedad permitiera la existencia de todo tipo de grupos ideológicos sin límite alguno, con lo cual camparían a sus anchas los grupos violentos y se pondría en grave peligro la estabilidad de tal sociedad relativista a ultranza, que acabaría autodestruyéndose bajo la forma de una caótica guerra civil de diversos bandos enfrentados.

El pluralismo ético es un ideal que realizar en el mundo real mediante un compromiso ético mantenido a lo largo del tiempo con los valores de la ética cívica y los Derechos Humanos. Se trata de una situación social de difícil y frágil equilibrio entre esos dos extremos inhumanos, porque el pluralismo es la opción ética que pretende mantener una sociedad abierta a una amplia diversidad de opciones ideológicas, cada una de las cuales tiene sus propias convicciones morales, políticas, religiosas, culturales y filosóficas. Al optar por una sociedad plural o abierta se está renunciando a la uniformidad carcelaria que supone el totalitarismo, y al mismo tiempo se pretende imponer un límite a las opciones posibles para evitar la caída en el caos de la violencia. La experiencia histórica ha mostrado que los regímenes totalitarios llevan consigo una carga enorme de injusticia y de ineficiencia, mientras que las situaciones de relativismo extremo conducen al enfrentamiento violento y al caos que da paso al totalitarismo. Pero esa misma experiencia histórica muestra que el pluralismo es posible y que permite mantener un clima social de cooperación mutua y de paz duradera, a pesar de las inevitables tensiones provocadas por el desacuerdo en múltiples cuestiones.

Ambos extremos viciosos –monismo totalitario y relativismo generalizado– coinciden en que no es necesaria la búsqueda de la verdad. La actitud que subyace al monismo totalitario es la de quienes piensan que no hay que buscar la verdad porque ya la posee el propio grupo, mientras que la actitud que subyace al relativismo generalizado es la de quienes consideran que no existe verdad alguna que pueda ser buscada y encontrada, y en consecuencia se habría de permitir la existencia de todo tipo de grupos ideológicos con todas las consecuencias. Sin embargo, como posición equidistante entre

ambos extremos, el pluralismo ético representa la actitud de quienes consideramos que la verdad existe, pero tiene muchos ámbitos diferentes – verdad lógica, empírica, moral, estética, religiosa, etc.– y que no es patrimonio exclusivo de ningún grupo ideológico concreto, sino que ha de ser buscada de modo permanente entre todos los grupos e individuos en un proceso histórico en el que tienen derecho a participar únicamente aquellos grupos que renuncien al uso de la violencia y a cualquier pretensión de imposiciones totalitarias. En el esquema siguiente resumimos lo expuesto hasta ahora situando el pluralismo ético en el centro de los dos extremos que consideramos rechazables:

El pluralismo ético: entre el monismo totalitario y el relativismo extremo		
Monismo totalitario: Imposición de un sistema ético y socio-político totalitario, en el que un único grupo ideológico establece como obligatoria su propia ideología (que puede ser confesional-fundamentalista o bien un laicismo antirreligioso fundamentalista) para toda la población.	Pluralismo ético: Compromiso con el ideal de una sociedad abierta, en la que diferentes grupos ideológicos y culturales mantienen lealtad a ciertos principios éticos básicos que permiten una amplia variedad en la convivencia pacífica y justa. Tales principios éticos son: igualdad en dignidad y libertades, respeto activo, solidaridad y renuncia al uso de la violencia para enfrentar los conflictos mediante el diálogo.	Relativismo extremo: Se establece una permisividad total para todo tipo de grupos ideológicos, incluyendo los que practican la violencia. Ello conduce a una situación de inestabilidad por el enfrentamiento entre los grupos, que desemboca en una guerra civil. El resultado final es que uno de los grupos somete a los demás e impone un monismo totalitario.

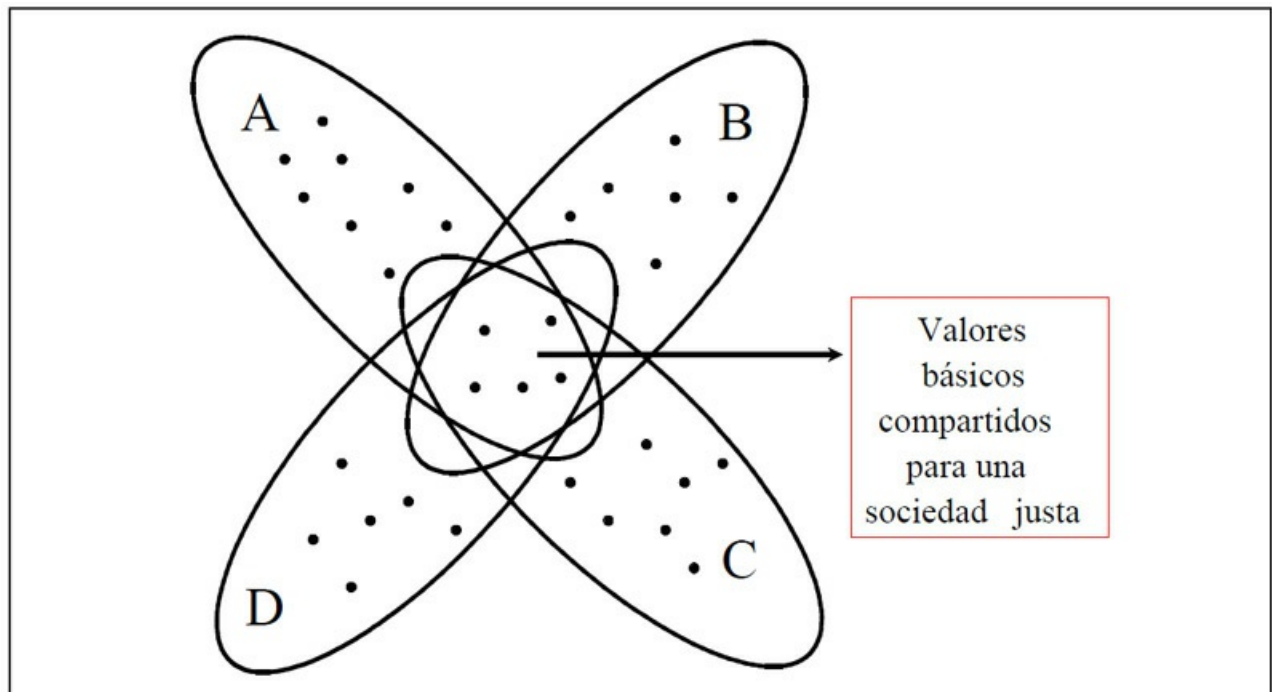
VII. Diversidad de éticas de vida plena y una sola ética cívica de la justicia

Para aclarar el marco en el que se ha de desenvolver una ética de la docencia, es preciso distinguir entre dos tipos muy generales de orientaciones éticas: las que se refieren a la búsqueda personal de una vida plena, y las que se refieren a la construcción colectiva de una sociedad justa. En el primer caso, el de las orientaciones para que las personas alcancen una vida plena, las opciones razonables son muchas y muy variadas. Hay diversas maneras moralmente aceptables de realizarse como ser humano. Existen muy diversos proyectos de vida buena y feliz que las personas pueden elegir, conforme a la particular circunstancia e idiosincrasia de cada cual. El pluralismo en este terreno es una realidad positiva y enriquecedora. La ética, como Filosofía moral, puede ayudar a conocer mejor las diversas opciones y a mostrar las ventajas e inconvenientes de cada una, pero finalmente será cada persona la que habrá de decidir cuál es la que le parece mejor. En este terreno de las propuestas de vida plena, obviamente no todas las que son posibles son éticamente aceptables: algunas son

claramente rechazables porque atentan contra los demás y contra la posibilidad de una convivencia pacífica y justa. Por eso es necesario atender al otro polo de las cuestiones éticas: el de la justicia en las relaciones sociales.

Para construir juntos una convivencia social justa, la opción más razonable es únicamente aquella que garantice al máximo el establecimiento de una sociedad abierta, pluralista, equitativa y sostenible, en la que sean respetados unos principios éticos básicos por parte de todos los grupos que conforman la sociedad plural. El pluralismo ético se logra cuando diversos grupos ideológicos coinciden en el compromiso de respetarse mutuamente y de colaborar juntos para establecer y mantener una ética cívica compartida.

La ética cívica compartida no es una más de las propuestas éticas de vida plena; no es una más de las éticas grupales, sino un módulo de valores compartidos que todos y cada uno de los diferentes grupos puede mantener desde su propio punto de vista. En el gráfico siguiente se representa un ejemplo en el que cuatro grupos ideológicos diferentes, llamémoslos A, B, C y D, conviven en una sociedad pluralista porque los cuatro coinciden en promover ciertos valores básicos que precisamente son los que permiten convivir en el respeto mutuo. ¿Qué valores son esos? El respeto activo, la libertad, la igualdad, la solidaridad y la actitud de diálogo (renunciando a la violencia):



Esquema de una sociedad plural en la que conviven cuatro grupos ideológicos diferentes que comparten los valores básicos que conforman la ética cívica.

Estos cinco valores pueden ser interpretados como los ingredientes básicos de un valor más amplio: la justicia social. En efecto, la mayor parte de los autores contemporáneos que han reflexionado a fondo sobre el valor “justicia” –Rawls, Habermas, Apel, Ricoeur, Walzer, Taylor, Sen, Cortina, etc.–, suelen entenderlo como un valor complejo, resultante de la puesta en práctica de otros valores más simples y elementales, a pesar de que todos ellos encierran cierta complejidad. Podríamos comparar el valor justicia con una molécula, y a los valores que lo componen con los átomos que conforman dicha molécula. De este modo se entiende que, para incrementar el grado de justicia de una sociedad moderna, lo pertinente es promover los valores de la ética cívica sin descuidar ninguno de ellos.

¿Cómo se ha llegado históricamente a este modelo de sociedad plural que admite en su seno la existencia de distintos grupos ideológicos rivales, pero que logra mantener la estabilidad y la cooperación mutua, avanzando hacia una mayor justicia social? Este modelo ha sido históricamente posible porque las experiencias dolorosas de las “guerras de religión” y del fracaso de los modelos monistas totalitarios han dado paso a una valoración positiva de la diversidad y del pluralismo en el marco de unos valores de convivencia compartidos.

Observemos que, mientras que las éticas de la vida plena son muchas, y es de esperar que sigan siendo numerosas, dado que es muy poco probable –y tal vez indeseable– que llegue a haber algún día un acuerdo de toda la humanidad en torno a una sola, en cambio la ética cívica es única, pero incompleta. El gráfico muestra que se trata de unos pocos valores compartidos, pero no constituye una alternativa a ninguna de las éticas de vida plena. Por ello, la adhesión a los valores de la ética cívica no implica la promoción de un monismo totalitario, sino todo lo contrario: se trata de una ética “mínima”, de un módulo de valores básicos que históricamente ha mostrado su validez como condición para hacer posible la convivencia pacífica de diversas éticas “de máximos”. Este aspecto es importante para que entendamos que el profesor, en una sociedad pluralista moderna, ha de adoptar la ética cívica como referencia principal de su práctica educativa, sin perjuicio de que, como persona y como ciudadano, practique su particular ética de vida plena y trate de invitar con su ejemplo –nunca como exigencia o imposición– a que sus alumnos la compartan.

VIII. La enseñanza en un contexto de diversidad cultural

La diversidad cultural está emparentada con el pluralismo ético, al menos en parte. Porque en muchas de las sociedades que consideramos abiertas y plurales conviven varios grupos culturales, y cada uno de ellos suele ofrecer su propia propuesta de vida plena. Si esas propuestas son equiparables a las que hemos considerado anteriormente, de modo que también comparten los valores básicos de una ética cívica que permiten la convivencia y la construcción de una sociedad

justa, entonces no plantean mayor problema: las discrepancias y conflictos que pueda haber se podrán encauzar a través del diálogo en un marco de respeto mutuo, de libertades, de igualdad y de solidaridad. En cambio, si se trata de grupos culturales que rechazan algunos de los valores que conforman esa ética cívica compartida, el problema es más complejo. Veamos cómo lo podemos abordar.

En una sociedad plural, como ya hemos dejado claro hasta ahora, no todo vale, no todo es permisible, sino que es preciso poner límites a lo que se pueda considerar como actitudes y comportamientos inaceptables. Hay sobre todo dos cuestiones con las que hay que tener mucho cuidado: 1) que un grupo cultural pretenda eliminar o dominar a otros grupos, y 2) que imponga restricciones opresivas a sus propios miembros, como por ejemplo excluir a las niñas de la escuela a partir de cierta edad. Naturalmente, una sociedad plural saludable haría bien en tomar medidas para prevenir ambos riesgos.

En cuanto al primer riesgo, la sociedad plural debería proteger la seguridad de todos haciendo uso de los medios legales y materiales que sean necesarios, pero sin extralimitarse traicionando el marco definido por los valores básicos de la ética cívica, porque de lo contrario se produce una situación de hipocresía, de doblez moral, que socava nuestra propia convivencia y abre una peligrosa deriva hacia alguno de los extremos viciosos –monismo totalitario y relativismo extremo– de los que debemos apartarnos para preservar el modelo pluralista de sociedad.

Y en cuanto al segundo riesgo, el problema que puede plantearse con respecto a algunos grupos culturales es que en ellos se restrinjan determinadas libertades a sus miembros (por ejemplo a las mujeres, o a los niños) y se les nieguen ciertas oportunidades (por ejemplo el acceso a servicios educativos, de salud, etc.) sobre la base de que la propia cosmovisión cultural así lo determina. En este tipo de casos, si tomamos en serio los valores básicos de la ética cívica, debería garantizarse que todos los miembros de todos los grupos culturales puedan conocer la existencia de las otras propuestas de vida plena; todos deberían tener la oportunidad de ponderar cuáles son las que prefieren, y poder elegir libremente. Porque podría ocurrir que esas restricciones internas se mantengan únicamente por un interés egoísta de algunos sectores y líderes poderosos del grupo, o que se trate de costumbres que la mayor parte de los miembros del grupo desearía eliminar si tuviera la oportunidad. Sólo teniendo la posibilidad de elegir se podrá observar si los miembros afectados aceptan de buen grado, o no, tal o cual costumbre que pasa por ser un rasgo cultural pero que podría ser únicamente un capricho arbitrario del que se ha hecho tradición.

Pero, una vez garantizada la libertad de los miembros en el interior de los grupos culturales, es preciso entablar en serio un verdadero diálogo intercultural basado en el conocimiento mutuo, de manera que se puedan encontrar soluciones razonables a los problemas de convivencia. Este diálogo ha de

reconocer necesariamente una verdad histórica bastante clara: todos los grupos culturales evolucionan, cambian, interaccionan, dialogan, aprenden unos de otros, y por ello no existen “las culturas” en el sentido de entidades cerradas, internamente homogéneas y estáticas, sino que lo que existe realmente son los grupos de personas con sus necesidades, sus problemas, sus aspiraciones, sus proyectos, etc., en los que generalmente hay cierta diversidad interna. Por todo ello es posible y necesario el diálogo entre las personas de distintos grupos culturales en busca de soluciones comunes a problemas comunes. Los profesores pueden tener un papel clave en este diálogo intercultural que tanto se necesita en las sociedades contemporáneas. Pero no podrán desempeñar correctamente ese papel si no aprenden a distinguir con cuidado entre las peculiaridades culturales legítimas y los abusos arbitrarios revestidos de tradición cultural.

IX. Bienes internos y externos en el ejercicio profesional

El deber de respetar el marco de la ética cívica, que afecta a toda profesión en las modernas sociedades pluralistas, no agota, ni mucho menos, el contenido de la ética profesional. Además de fomentar los valores compartidos de justicia social, cada profesión ha de perseguir aquellos bienes internos que le corresponden como fines o metas de su labor. Por ejemplo, la enseñanza tiene que procurar la formación de personas cultas y críticas, la medicina ha de promover la salud de las personas, el periodismo ha de velar por informar de forma veraz y completa a los ciudadanos, etc.

Todo ello no será obstáculo para que los buenos profesionales, al llevar a cabo honestamente el ejercicio de la profesión, se hagan acreedores a ciertas porciones de bienes externos, que son principalmente el reconocimiento público, el poder y el dinero. Son llamados “bienes externos” por dos razones principales: 1) porque se pueden lograr con cualquier actividad y 2) porque su logro no es lo que constituye la entraña de la profesión, sino que son únicamente medios – siempre necesarios en cierta medida– para alcanzar los bienes internos correspondientes.

Lo que exige el nivel de desarrollo moral alcanzado en las sociedades modernas es que los profesionales se comprometan de lleno con los bienes internos de su profesión, puesto que son justamente este tipo de bienes los que dan sentido y legitimidad a sus tareas profesionales, y desde ese compromiso pueden llegar a ser “excelentes” en su ejercicio profesional. La búsqueda de la excelencia profesional ha de ser la orientación principal de quienes ingresan en una profesión, de modo que desaparezca, en lo posible, el fenómeno de la corrupción en este ámbito:

“La corrupción de las actividades profesionales se produce –a mi juicio– cuando aquellos que participan en ellas no las aprecian en sí mismas porque

no valoran el bien interno que con ellas se persigue, y las realizan exclusivamente por los bienes externos que por medio de ellas pueden conseguirse. Con lo cual esa actividad y quienes en ella cooperan acaban perdiendo su legitimidad social y, con ella, toda credibilidad. Ahora bien, la raíz última de la corrupción reside en estos casos en la pérdida de vocación, en la renuncia a la excelencia" (CORTINA, A., 1997, 159).

X. Criterios éticos para elegir profesión o revisar la opción profesional

Hay un sentido de la palabra "profesión" según el cual los profesionales son aquellas personas que saben hacer bien su labor y dedican la mayor parte de su tiempo a ella, convirtiéndola en su medio de vida, mientras que "aficionados" son aquellos que no se han especializado en la tarea de que se trate y sólo la practican esporádicamente. Desde este punto de vista, la profesión es, en general, la actividad principal de la vida adulta. Por ello parece lógico que toda persona sensata que pretenda trazarse un proyecto de vida personal satisfactorio, felicitante, capaz de llenar de sentido y plenitud una vida entera, se tome su tiempo para elegir una profesión que colme sus aspiraciones. Y para ello precisa criterios éticos. Conforme a lo que hemos expuesto en los apartados anteriores, algunos criterios éticos que podrían ser útiles en el proceso deliberativo personal son los siguientes:

- No toda ocupación es una profesión. Mafiosos, pícaros, charlatanes, proxenetas, traficantes de narcóticos, etc., pueden ser "unos profesionales" del chantaje, de la extorsión, del engaño y del comercio ilegal, pero lo suyo no es propiamente una profesión, puesto que las metas de tales dedicaciones carecen de legitimidad y no proporcionan beneficio alguno a la sociedad en su conjunto, sino todo lo contrario. En consecuencia, al elegir profesión deberíamos descartar de entrada toda clase de ocupaciones que atentan claramente contra los derechos humanos. Este criterio ético podríamos formularlo como "elegir una profesión digna". Como pregunta guía para reflexionar sobre este aspecto de las profesiones podríamos proponer la siguiente: ¿Estoy eligiendo una profesión propiamente dicha o más bien una ocupación injusta?
- Entre las profesiones dignas, hemos de seleccionar algunas que estén a nuestro alcance de acuerdo con nuestras capacidades y aptitudes psicofísicas. No todos tenemos habilidad manual para la microcirugía, ni capacidad intelectual para dedicarnos a ciertas tareas de investigación en tecnología punta, pero seguro que existe una multitud de actividades

profesionales en las que podríamos llegar a ser hábiles y expertos, con tal de hacer el esfuerzo exigible durante el período de formación. Sería moralmente incorrecto elegir una profesión que uno sabe de antemano que no va a poder desempeñar adecuadamente por falta de algunas capacidades que son esenciales para ejercerla, puesto que las consecuencias de semejante elección serían a la larga perjudiciales para las personas beneficiarias de la profesión (pacientes, alumnos, clientes, usuarios, etc.). Este criterio ético podríamos formularlo como “elegir una profesión razonablemente accesible para mis capacidades”. Una posible pregunta guía sería: ¿Estoy eligiendo una profesión que voy a poder ejercer de modo competente o, por el contrario, sólo podré llevarla a cabo de un modo torpe y chapucero?

- Sabemos que, entre las profesiones dignas que estén al alcance de las propias capacidades, no todas serán igualmente apetecibles desde el punto de vista de la realización de ciertos valores que uno aprecia por razón de la propia ideología filosófica, moral y, en su caso, religiosa (de la propia ética de vida plena o ética de máximos que uno profesa). Seguramente algunas de las opciones disponibles estarán en mayor sintonía que otras con respecto a las creencias y convicciones profundas de la persona que ha de elegir profesión. Por ejemplo, sería lógico que una persona que mantiene unas creencias religiosas determinadas se plantease la cuestión de qué profesiones pueden servir mejor para ayudar a los más necesitados, o cuáles otras tienen un mayor respeto por los animales, o qué profesiones tienen mayor conexión con la construcción de un mundo más justo. Este criterio ético podríamos formularlo como “elegir una profesión compatible con las propias creencias y valores y que incluso promueva activamente tales valores”. Esta podría ser la pregunta guía correspondiente: ¿Estoy eligiendo una profesión que me va a permitir realizar más eficazmente los valores en los que creo o, por el contrario, estoy eligiendo alguna otra que me va a alejar de mis aspiraciones éticas y en su caso religiosas y por ello me puede acarrear una peligrosa esquizofrenia vital?
- Es obvio que entre las profesiones que reúnan los requisitos anteriores, habrá algunas que ofrezcan razonablemente mayores posibilidades de empleo (o de autoempleo) a corto y medio plazo y algunas otras que lamentablemente se encuentren saturadas, hasta el punto de que no permitan una perspectiva optimista en este sentido, al menos a corto y

medio plazo. Esta cuestión no ha de ser determinante, puesto que las posibilidades de empleo (o de autoempleo) pueden variar mucho de un momento a otro y de un lugar a otro. Pero no estará de más aplicar algo de prudencia en este sentido: “elegir una profesión que vamos a poder ejercer en un plazo razonable tras el período de formación”. Una posible pregunta guía puede ser: ¿Estoy eligiendo una profesión que voy a poder ejercer en un plazo relativamente breve o, por el contrario, la que estoy eligiendo está tan saturada que difícilmente podré insertarme laboralmente a través de ella?

- Tenidas en cuenta las observaciones anteriores, cabe todavía preguntarse si la profesión que una persona va a elegir es suficientemente apta para mantener el interés y la motivación a lo largo de los años. Para no caer en la rutina del ejercicio profesional burocratizado, es necesario disponer de cierto grado de vocación o inclinación personal hacia el tipo de tareas propias de la profesión elegida. Como señala Augusto Hortal, “cuando el trabajo se ve y se vive como vocación, la labor de una persona se convierte en algo inseparable de su vida. El profesional vocacionado vive para su profesión y no sólo de su profesión” (HORTAL, 2002, 255). Y más adelante añade: “El profesional, cuando se dedica a su profesión con un sentido vocacional, hace “profesión” de un modo de ser y de vivir, se dedica a prestar el servicio que esa profesión tiene como propio” (HORTAL, 2002, 256). Para realizarse como persona y para mantener el esfuerzo que conduce a la excelencia profesional, es decisivo amar la propia profesión. “Ama lo que hagas” es el sabio consejo que le da el viejo operador de cine a su joven amigo en la película “Cinema Paradiso”³. Aquí el criterio ético puede ser formulado en términos de “elegir una profesión que sea congruente con la propia personalidad, de modo que se disponga de una reserva de ilusión y motivación que permitirá superar dificultades y alcanzar el mayor grado de excelencia que sea posible en el ejercicio de la misma”. En consecuencia, una pregunta guía podría ser: ¿Estoy eligiendo una profesión que me ilusiona lo suficiente como para dedicarme a ella sin reservas y tratar de alcanzar en ella el máximo grado de excelencia del que sea capaz o, por el contrario, me conformaré con acceder a una profesión que no me entusiasma y seré un profesional burocratizado y mediocre?

Estos criterios, y algunos otros que podrían añadirse, pueden ayudar en el

proceso deliberativo que es conveniente llevar a cabo con las personas que se plantean la elección de una profesión. En algunos casos también servirán para revisar la elección que se hizo en el pasado, y de ese modo confirmar la decisión tomada, o proponerse rectificarla, si hay oportunidad de rectificación. La pregunta ética radical podría ser formulada en términos de ¿Qué estoy haciendo con mi vida? y para responderla adecuadamente es preciso plantearse detenidamente las cuestiones que afectan a esa parte nuclear de la propia vida que es la dedicación profesional.

Cuestionario de autocontrol

1. ¿En qué consisten las tendencias corporativistas, elitistas y monopolistas de las profesiones?
¿En qué ejemplos concretos se manifiestan?
2. Explica algunos ejemplos concretos de las tensiones que afectan a las profesiones en el mundo contemporáneo, según tu propia experiencia.
3. ¿Cuáles son las fuentes principales de las que proceden aportaciones significativas a las éticas profesionales entendidas como "éticas aplicadas"?
4. Elabora una tabla comparando los rasgos que distinguían en el pasado a las profesiones y los oficios. Reflexiona sobre tales rasgos distintivos y explica si crees que todavía tienen sentido esas diferencias o, por el contrario, ya no lo tienen.
5. Resume y comenta los rasgos característicos de las profesiones en general y de la profesión docente en particular.
6. ¿Es acertado distinguir entre el profesional meramente competente y el profesional excelente?
¿Por qué?
7. ¿Qué factores principales han de ser tenidos en cuenta a la hora de calificar moralmente una actuación profesional y el carácter moral de un profesional?
8. ¿En qué consiste la ética cívica y qué valores principales la conforman? ¿Qué tipo de compromiso ético implica tomar en serio la ética cívica?
9. ¿En qué sentido las exigencias de la ética cívica provocan la necesidad de revisar las éticas profesionales e introducir en ellas los cambios que sean pertinentes?
10. Distingue entre el monismo totalitario, el pluralismo ético y el relativismo extremo. ¿Cuál de esas situaciones es más deseable éticamente? ¿Por qué?
11. Explica la diferencia entre las éticas de la vida plena y la ética cívica compartida que existe en una sociedad pluralista.
12. ¿De qué modo se entiende el concepto de justicia social en relación con los valores básicos de la ética cívica?
13. ¿Qué relación hay entre el pluralismo ético y la diversidad cultural?
14. ¿Qué riesgos principales hay que afrontar para gestionar éticamente la diversidad cultural en una sociedad pluralista?

15. ¿A qué se llama bienes internos de cada profesión? ¿En qué consisten los bienes externos?
¿Cuál de estos dos tipos de bienes debe tener prioridad para poder aspirar a la excelencia profesional?
16. ¿En qué consiste básicamente la corrupción de las actividades profesionales?
17. ¿Qué criterios éticos pueden servir para elegir profesión?

Comentario de una película sobre el ejercicio ético de la profesión: EL MANANTIAL (1956), de King Vidor.

1. ¿Quiénes intentan interferir legítimamente y quiénes arbitrariamente en el trabajo del protagonista? Justifica la respuesta.
2. ¿Es correcta la actitud profesional del protagonista? ¿Por qué?
3. Comentario y valoración del discurso final.
4. ¿Qué conductas de dominación aparecen en la película?

La película presenta, en diversos momentos y dimensiones, las relaciones profesional-ciudadano-opinión pública-sociedad. Reflexionamos personalmente y comentamos en grupo los aspectos éticos de estas relaciones.

1. La *venia docendi*, como su nombre latino indica, es el permiso que conceden las autoridades universitarias para que un titulado no doctor, generalmente estudiante de posgrado, pueda impartir un número limitado de créditos de docencia en alguna materia de la especialidad académica en la que se está formando.

2. Título original: "Nuovo Cinema Paradiso" (1989), dirigida por Giuseppe Tornatore y producción italo-francesa.

Capítulo 3

El núcleo de la profesión docente

I. Elementos para una definición de la enseñanza

La enseñanza es una más de las actividades sociales, junto con la producción económica, la atención sanitaria, la preservación del orden público, la administración de justicia, la difusión de información, la gestión de los asuntos públicos, las celebraciones culturales y religiosas, etc. Las actividades sociales son algo más básico y primordial que las instituciones que las sustentan (CORTINA, 2003, 32); por ejemplo, en el caso de la actividad social “producción económica”, se trata de un tipo de actividad en la que se gestiona la necesidad de bienes materiales, cuya satisfacción puede dar lugar a distintas instituciones según el lugar y la época. Por ejemplo, la empresa y el mercado son algunas de las posibles, pero no las únicas. En el caso de la enseñanza, hablamos de un tipo de actividad social que responde a la necesidad de transmisión de la cultura y de formación de las personas, especialmente los niños y jóvenes. Esta necesidad es consustancial a la condición humana (ARENDT, 1996, 197). Pero la institución “escuela” (en general, desde la infantil a la universidad) y todo lo que ésta lleva consigo (currículos, agrupamientos de alumnos, evaluaciones, diplomas, etc.), es algo derivado, secundario, puesto que es la institución la que ha de estar al servicio de la actividad social, y no al revés. Esto es importante para que nos percatemos de que el núcleo ético de toda profesión radica en el servicio que presta a la sociedad para satisfacer alguna necesidad real, y no en el prestigio o arraigo de la institución concreta que preste dicho servicio.

Veamos ahora algunas de las notas características de la actividad docente con ayuda de WALZER (1983), pero sin perder de vista que lo que buscamos es una caracterización de la actividad docente como actividad social que satisface una necesidad básica de los seres humanos. El filósofo Michael Walzer escribió en su obra *Las esferas de la justicia* (1983) que:

“las escuelas, los maestros y las ideas crean y llenan un espacio intermedio

[entre la familia y la comunidad social]. Suministran un contexto, no el único pero con mucho el más importante, para el desarrollo de la comprensión crítica y la producción y reproducción de la crítica social. [] Las escuelas llenan un espacio intermedio entre la familia y la sociedad, y también un tiempo intermedio entre la infancia y la edad adulta. Se trata sin duda de un espacio y un tiempo para la capacitación y la preparación, el ensayo, las ceremonias de iniciación, para los “comienzos” y cosas semejantes; pero ambos constituyen también un aquí y un ahora que posee importancia propia. La educación distribuye a las personas no solo su futuro sino también su presente. [] Un cuerpo de maestros se pone frente a sus alumnos dentro de una comunidad más o menos circunscrita –lo que John Dewey denominó “un ambiente social especial”– representa el mundo de los adultos e interpreta sus saberes, tradiciones y ritos. A los alumnos se les concede una moratoria parcial de las exigencias de la sociedad y de la economía. Los maestros, asimismo, se ven protegidos de las fórmulas inmediatas de presión externa; enseñan las verdades que entienden –las mismas verdades– a todos los alumnos que tengan enfrente, y responden a sus preguntas lo mejor que pueden sin consideración a sus orígenes sociales”.(WALZER, 1983, 208s).

Walzer reconoce que en la práctica cotidiana no siempre se cumple al detalle esta descripción, pero sugiere que en la mayoría de las sociedades del mundo se ha establecido esa instancia mediadora entre la familia y la sociedad a la que llamamos, en general, escuela, y que en ella se suele reclutar como profesores a personas dotadas de cualificaciones especiales, expertas en la cultura común y en diversas disciplinas intelectuales, y que aceptan como alumnos, en principio, a cualesquiera personas que muestren un sincero afán de aprender, sin discriminaciones arbitrarias.

Con independencia de lo discutibles que sean estas afirmaciones, podemos retener la idea básica que Walzer propone: que la profesión docente constituye una instancia educativa mediadora entre la familia y la sociedad, entre la infancia y la edad adulta y entre los saberes establecidos y las nuevas generaciones, para procurar la mejor formación posible de quienes están en disposición de aprender.

En efecto, una de las primeras características de lo que implica ser profesor es precisamente ese carácter intermediario y mediador entre los progenitores de la persona que ha de ser educada y la sociedad en general: el papel social del profesional docente es distinto al de la familia y al de los ciudadanos anónimos que rodean a los aprendices, puesto que a los profesores les corresponde transmitir a estos, en nombre de la sociedad, unos saberes que la propia sociedad valora como necesarios para la supervivencia y prosperidad de todos, y que en principio no pueden ser eficazmente transmitidos ni por la familia, ni por ciudadanos desprovistos de una formación adecuada; por ello surgió

históricamente la necesidad de crear la figura del profesor como profesional especialmente capacitado para esa tarea. De ahí que, en virtud de su papel mediador entre la familia y el aprendiz, el profesor no debe ser considerado como un mero transmisor de la mentalidad familiar, ni tampoco como alguien que necesariamente anulará los valores familiares a favor de los socialmente establecidos, sino más bien como una figura encargada de promover el desarrollo del aprendiz equilibrando en lo posible las expectativas legítimas de la familia y las exigencias del bien común.

Walzer también reconoce que a menudo se ha instrumentalizado a los profesores para hacerles formar parte de todo un sistema opresivo, en el que alguna minoría privilegiada trata de mantener a toda costa sus intereses políticos y económicos; pero, a su juicio, esos casos indican que el problema ético no radica en la existencia de la escuela y la enseñanza, sino más bien en la facilidad con la que ciertas minorías consiguen apropiarse de los servicios docentes para su exclusivo beneficio. Por ello suele haber reacciones de denuncia y de resistencia a ese tipo de prácticas abusivas, puesto que los pueblos no se resignan del todo a que prevalezca lo que perciben como injusto.

Este autor sugiere también que el hecho de que la figura del profesor sea la de un extraño a quien la familia confía la formación de sus hijos, en lugar de hacerse cargo la propia familia de todo el proceso de socialización, supone históricamente la oportunidad de que tal socialización deje de ser una mera "reproducción de la sociedad tal y como es" para hacer posible "el desarrollo de la comprensión crítica y la producción y la reproducción de la crítica social" (WALZER, 1983, 208). La idea es que, si no hubiera profesores, la socialización sería una competencia exclusiva de la familia, de modo que se mantendrían prácticamente intactas, de generación en generación, las ideas y estructuras de reproducción social; pero, al hacerse las sociedades cada vez más complejas y surgir en ellas la necesidad de introducir la enseñanza, la profesión docente pasó a representar la apertura a nuevas ideas y estructuras, la posibilidad de crítica y de autocrítica, y en consecuencia se abrieron oportunidades de mejora que aceleraron aún más la evolución social hacia nuevos horizontes de innovación y desarrollo. Esto significa que ser profesor lleva consigo, por su condición de mediador entre la familia y la sociedad, la tarea de la innovación social, de la crítica a lo establecido y de la búsqueda de nuevas soluciones a los problemas vitales, al tiempo que abre la posibilidad de que la reproducción social no sea mimética, sino que permita la innovación en los saberes establecidos y la promoción social de las personas procedentes de las clases desfavorecidas.

Apoyándonos en esas reflexiones de Michael Walzer, pero yendo más allá de ellas, podemos apuntar ciertos rasgos básicos que, a mi parecer, definen la enseñanza como actividad social:

1. Mediación crítica.— La actividad docente representa la respuesta a la

necesidad social de una institución mediadora entre la familia y la sociedad, que se establece en las sociedades complejas, y que ofrece a los aprendices el contexto adecuado para completar la formación que les ofrece la familia, además de impulsar el desarrollo de una actitud crítica, necesaria para una renovación continua de la propia sociedad y para una paulatina mejora de la humanidad.

2. Formación de individuos capaces.– La actividad docente ha sido establecida por la sociedad con objeto de capacitar a sus miembros para ser agentes activos y productivos de la propia sociedad, por lo que se espera de los profesores que proporcionen a sus alumnos la cultura y la formación crítica necesarias para la reproducción social y la innovación, que a su vez redundará en beneficio de cada persona para facilitar sus proyectos vitales y su promoción social.
3. La enseñanza no es una mercancía más, sino un derecho para cuya satisfacción se establece un servicio público que ha de ser distribuido con justicia.– La actividad docente tiene que llegar a todos los miembros de la sociedad como un derecho inalienable hasta cubrir las necesidades básicas de formación, y a partir de ahí ha de estar abierta a aceptar como aprendiz a cualquier persona que muestre las disposiciones que se requieren para aprender lo que el profesor puede enseñar, a pesar de que tal persona (o su familia) carezca de medios económicos para pagar los servicios docentes. Esta característica no implica que haya de ser el propio profesor quien tenga que hacerse cargo en exclusiva de los gastos que genere el servicio a tales personas.
4. Especialización.– La actividad docente requiere que quienes la lleven a cabo sean personas expertas en la cultura que han de transmitir y que sepan enseñar de modo eficiente y eficaz a sus alumnos. Porque de otro modo no sería posible desempeñar correctamente la labor de mediación formativa que requiere este tipo de actividad.
5. Responsabilidad.– La actividad docente supone una elevada responsabilidad, porque del buen hacer de los profesores va a depender en cierta medida la capacitación de las nuevas generaciones, pero esta responsabilidad es limitada, puesto que los profesores no son los únicos que educan, sino que lo hace en primera instancia la familia e interviene en última instancia la sociedad en su conjunto. Como reza el conocido dicho africano, “para educar a un niño se necesita la tribu entera”.
6. Regulación social.– Las fórmulas concretas para llevar a cabo la actividad

docente han de estar debidamente establecidas, reguladas y controladas por la sociedad a través de sus autoridades competentes, para garantizar que sea satisfecha del mejor modo posible la necesidad social que se pretende cubrir. De ahí que sea necesario, por ejemplo, certificar que las personas que aspiren a ejercer la profesión docente disponen realmente de las capacidades adecuadas.

7. Gradualidad.— La actividad docente tiene como agente principal al profesor como mediador entre la generación adulta y la que está madurando, pero las funciones del profesional docente no pueden ser las mismas a lo largo de todo el periodo de formación de los alumnos, sino que es preciso establecer una gradualidad según la edad y las necesidades propias de cada etapa educativa o modalidad de enseñanza. En la educación infantil y primaria se ha de atender a los aspectos más elementales, globales y afectivos, mientras que a medida que nos adentramos en la etapa secundaria, profesional y universitaria, cobrará mayor protagonismo la transmisión de conocimientos y destrezas.

Estos rasgos sugieren que la enseñanza, a pesar de no estar entre las actividades sociales más antiguas que han dado lugar a las profesiones clásicas, se ha constituido en los siglos más recientes como una auténtica profesión en el pleno sentido de la palabra (SIURANA, 2009, 221), y de ahí que se precise con urgencia una reflexión ética sobre ella, de modo que se pueda mejorar en lo posible su aportación al bien común.

II. Monopolio, predominio y dominación

Los rasgos de la enseñanza que acabamos de mencionar funcionan como principios éticos que llegan hasta nuestros días a través de una tormentosa historia en la que no siempre han sido respetados, ni mucho menos. Pero, cuando no lo han sido, ello ha provocado resistencias y rebeldías por parte de personas que denunciaban el abuso y la dominación injusta ejercida por los poderosos. Walzer distingue entre tres situaciones cuyo grado de inmoralidad es diferente. Por un lado, 1) se dan casos en los que un grupo social obtiene el monopolio de un tipo de bienes que la sociedad valora (por ejemplo, un grupo monopoliza el poder político); en otros casos, 2) tal monopolio lo ejerce un solo grupo social sobre el tipo de bienes que en ese momento histórico son precisamente los más valorados, situación a la que Walzer llama predominio (en una época el bien dominante puede ser de tipo económico, en otra puede ser de tipo político, o académico, o religioso, etc.); finalmente, 3) se produce una

situación de dominación cuando el grupo que detenta el predominio aprovecha su control monopólico del bien dominante para hacerse con los otros tipos de bienes sociales, que en principio no tienen relación directa con el bien dominante. Por ejemplo, un grupo social puede ejercer dominación en el sentido de Walzer cuando no se conforma con tener el monopolio del poder económico, sino que a través de él intenta conseguir también la hegemonía en el terreno mediático, político, académico, religioso, etc. Hay multitud de indicios de que precisamente este tipo de dominación está ocurriendo en gran medida en nuestro mundo globalizado, en el que ciertos grupos financieros y empresariales que monopolizan el poder económico están controlando desde hace tiempo el poder mediático y van logrando importantes cotas de poder político, académico, e incluso religioso.

Un medio habitual de lograr la dominación, como es obvio, es que los grupos hegemónicos consigan establecer un férreo control sobre los profesores y las escuelas, de modo que les sirvan para el propósito de difundir una ideología que justifique sus pretensiones de dominación. Algunos profesores (TORRES, 2006, 49) han denunciado que en nuestros días los grupos sociales que controlan el poder económico tratan de controlar también la escuela y la enseñanza; prueba de ello sería la progresiva mercantilización de la enseñanza, que se muestra, entre otras cosas, en el hecho de que se ha ido sustituyendo el lenguaje ético-político (que trata de la educación en términos de un derecho básico, de igualdad de oportunidades, de promover la libertad del alumno, de sentido crítico, de creatividad, etc.) por un lenguaje tecnocrático y economicista (que prefiere hablar de "calidad", de "competitividad", de "clientes", de "empleabilidad", etc.).

Ahora bien, si los profesores se percatan de que están siendo manipulados por grupos sociales que aspiran a ejercer tal dominación, su deber ético es rebelarse y resistir con los mejores medios que tengan a su alcance, tratando de ser fieles a los criterios de justicia social que mantienen separadas y autónomas las esferas sociales, puesto que no asumir este compromiso convertiría a los profesionales de la enseñanza en cómplices de un sistema injusto y opresivo. No este el lugar para analizar con detalle cuáles podrían ser las estrategias concretas a poner en práctica por parte de los profesores para rebelarse, resistir y oponerse a las pretensiones de dominación, puesto que habría que analizar detalladamente en cada caso las circunstancias concretas y las alternativas posibles de resistencia, pero baste ahora con indicar que la profesión docente no debería ser neutral en un asunto tan grave como este. No cabe neutralidad posible ante la instauración de un sistema social injusto, aunque eso no significa que cualquier comportamiento de rebeldía o resistencia a dicho sistema fuese moralmente aceptable.

La clave de actuación en tales casos, a mi modo de ver, sería una prudente rebeldía o una prudencia rebelde, que llevaría a los profesores afectados a tomar medidas firmes, pero cautelosas, en defensa de las personas y de sus derechos

básicos, en contra de las maniobras de dominación. Algunas historias reales de resistencia de los profesores frente a los nazis, o ante los regímenes totalitarios de la órbita soviética, podrían ilustrar el tipo de conducta ética al que me refiero al hablar de “rebeldía prudente” o “prudencia rebelde”.

Por otro lado, al reflexionar sobre la distinción que propone Walzer entre el monopolio, el predominio y la dominación, observamos que no todo predominio se basa necesariamente en un monopolio. Puede haber, por ejemplo, un predominio de ciertos valores tanto en los casos en los que hay monopolio en manos de una minoría como cuando son mayoría quienes participan de tal predominio. Hoy existe un predominio económico que impone que casi todo es objeto de compraventa, y en eso somos muchos los que colaboramos de un modo u otro, aun sin pretenderlo. Existen, además, otros peligros, como el predominio partidista (partidización² de la cultura, de la administración, de la justicia, de la escuela, etc.) y el predominio mediático-ideológico (que impone una visión única de los asuntos públicos como “lo políticamente correcto” a través de un monopolio de los medios de información). Ante este tipo de realidades, los profesores podemos, dentro de ciertos límites, rebelarnos con la necesaria prudencia y la cooperación mutua.

III. Proceso de diseño de una ética de la enseñanza como ética aplicada

En capítulos anteriores hemos comentado que la ética de las profesiones es una de las éticas aplicadas. En el caso de la ética de los profesores como ética aplicada, el proceso que nos proponemos seguir para ofrecer una propuesta coherente, que pueda servir como referencia para formular una ética de la docencia mediante la deliberación con otros profesionales y con los afectados por esta profesión (principalmente alumnos y padres), es el que adopta como método la llamada “hermenéutica crítica de las actividades humanas” (CORTINA y MARTÍNEZ, 1996, cap. 6), que es el que nos parece más razonable. Veamos por qué.

El término “hermenéutica” significa interpretación, acción de interpretar un texto o un acontecimiento; en este caso se trata de interpretar la enseñanza como una actividad social que surge históricamente con unos rasgos propios, a los que ya hemos hecho alusión en el primer apartado de este capítulo. Pero nos proponemos hacer un tipo de hermenéutica que sea crítica, porque no es cuestión de conformarse con las interpretaciones tradicionales o mayoritarias (lo cual sería adoptar una hermenéutica no crítica, condenada al relativismo y por tanto incapaz de ofrecer orientaciones morales propiamente dichas), sino que es preciso disponer, además, de algún punto de referencia ético, racional y razonable que nos permita distinguir los aspectos deseables de los indeseables,

lo que merece ser conservado y lo que, por el contrario, debiera ser cambiado. Ese punto de referencia ético lo hemos encontrado en la noción moderna de "persona moral" en la que coinciden diversas teorías éticas contemporáneas de diverso origen filosófico. En términos de la ética discursiva, que es una de las más relevantes éticas contemporáneas, cualquier actividad que se pretenda legítima ha de reconocer que los afectados por las normas de dicha actividad son personas, son interlocutores válidos, y esto exige considerar que tales normas únicamente serán justas si pueden ser aceptadas por todos ellos tras un diálogo celebrado en condiciones de racionalidad.

Este principio ético estaría en la base de los valores de ética cívica que ya comparten los ciudadanos de las sociedades abiertas, pluralistas y democráticas en las que queremos vivir los ciudadanos de la época moderna, y que por ello suelen estar recogidos como valores constitucionales en la mayor parte de los países políticamente avanzados: libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo y actitud de resolución dialogada de los conflictos. Con este trasfondo ético general, la enseñanza y las demás actividades legítimas podrían ser reinterpretadas, reformuladas de un modo crítico, como se muestra a continuación.

Para reformular la ética de la docencia (o de cualquier otra profesión) con ayuda de este enfoque de ética aplicada como hermenéutica crítica, los pasos a dar serían, básicamente, los siguientes:

1) Se parte de la formulación de los bienes internos que caracterizan a la profesión de que se trate, que en el caso de la enseñanza serían, como ya hemos señalado, los objetivos de trasmisión de la cultura colaborando con otras instituciones en la educación integral de los alumnos, para que se formen como personas, como profesionales y como ciudadanos. Estos bienes internos han aparecido históricamente como elementos propios de la enseñanza, pero hoy los revisamos críticamente a la luz del principio ético de la ética discursiva para comprobar que son metas que están a la altura del desarrollo moral alcanzado por la humanidad. En el caso de España, la Constitución de 1978 señala, en su artículo 27, punto 2, que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".

Los bienes internos de la profesión docente se modulan de manera distinta dependiendo de variables diversas que se entrecruzan entre sí, como:

- la edad de los alumnos (las metas de la educación infantil y primaria difieren en parte de las que se proponen para la secundaria, la formación profesional y la universitaria, como veremos);
- la materia objeto de la enseñanza (por ejemplo, es muy distinto ejercer

de profesor de autoescuela que hacerlo de profesor de matemáticas, o de idioma extranjero, etc.);

- el tipo de alumnos de que se trate (por ejemplo, si ya conocen el idioma en el que se realiza la enseñanza o no, si padecen alguna discapacidad o no, etc.),
- el tipo de institución en la que se lleva a cabo la enseñanza (por ejemplo, no es lo mismo ser profesor en un internado que en un instituto de barrio, o en una escuela rural unitaria, etc.);
- cualesquiera otras.

En cada tipo concreto de ejercicio profesional docente habrá que fijar con claridad cuáles son los bienes internos específicos a través de un proceso en el que será necesario explicitarlos, debatir entre los afectados sobre una formulación provisional y alcanzar en algún momento una comprensión compartida de las metas que correspondan al tipo de enseñanza de que se trate.

2) Para promover los bienes internos de la enseñanza, en las circunstancias históricas propias de las sociedades pluralistas modernas, es preciso contar con ciertos mecanismos específicos que se han ido poniendo en práctica, con aciertos y errores, a lo largo de los siglos anteriores; se trata de:

- instituciones como las escuelas, institutos y universidades, con todo lo que implican en cuanto a la separación de cuerpos docentes por etapas o niveles de enseñanza (infantil, primaria, secundaria, universitaria, etc.);
- los currículos, los diplomas, las evaluaciones, la autonomía del profesor (libertad de cátedra), etc.

Todos estos mecanismos deberían ser objeto de una revisión crítica, de una reinterpretación a la luz del principio ético discursivo y de los valores de la ética cívica, puesto que no se trata de aceptarlos, sin más, como algo dado de una vez para siempre, sino de adoptarlos como medios que han de ser congruentes con los fines que se persiguen (la mejor formación posible del alumno). Ahora bien, este segundo paso es esencial para que la propuesta ética que elaboremos sea factible, viable, responsable. Una ética aplicada ha de ser una "ética de la responsabilidad" en el sentido de Max Weber, y no una rígida "ética de la convicción" (WEBER, 1967); para ello, para ser una ética de la responsabilidad, debe tener presentes los fines, pero atender también a la elección de los medios y a las consecuencias del uso de los mismos.

3) Una vez aclarados y revisados críticamente los fines y los medios de la actividad docente, es preciso indagar cuáles son los valores, principios y actitudes

que tendrían que poner en práctica los distintos grupos afectados (profesores, alumnos, directivos, padres, etc.) para que se puedan lograr los bienes internos a través de los mecanismos disponibles. En este caso, que es el de la enseñanza ejercida conforme a los mecanismos habituales de nuestra época en sociedades complejas y pluralistas, encontramos que es necesario que el profesional docente adopte como propios ciertos valores como la honestidad, la acogida, la equidad, la razonabilidad y la laboriosidad. Cada uno de ellos necesita aclaraciones y que se indiquen algunas de sus implicaciones concretas, y por ello les dedicaremos algunos comentarios más adelante.

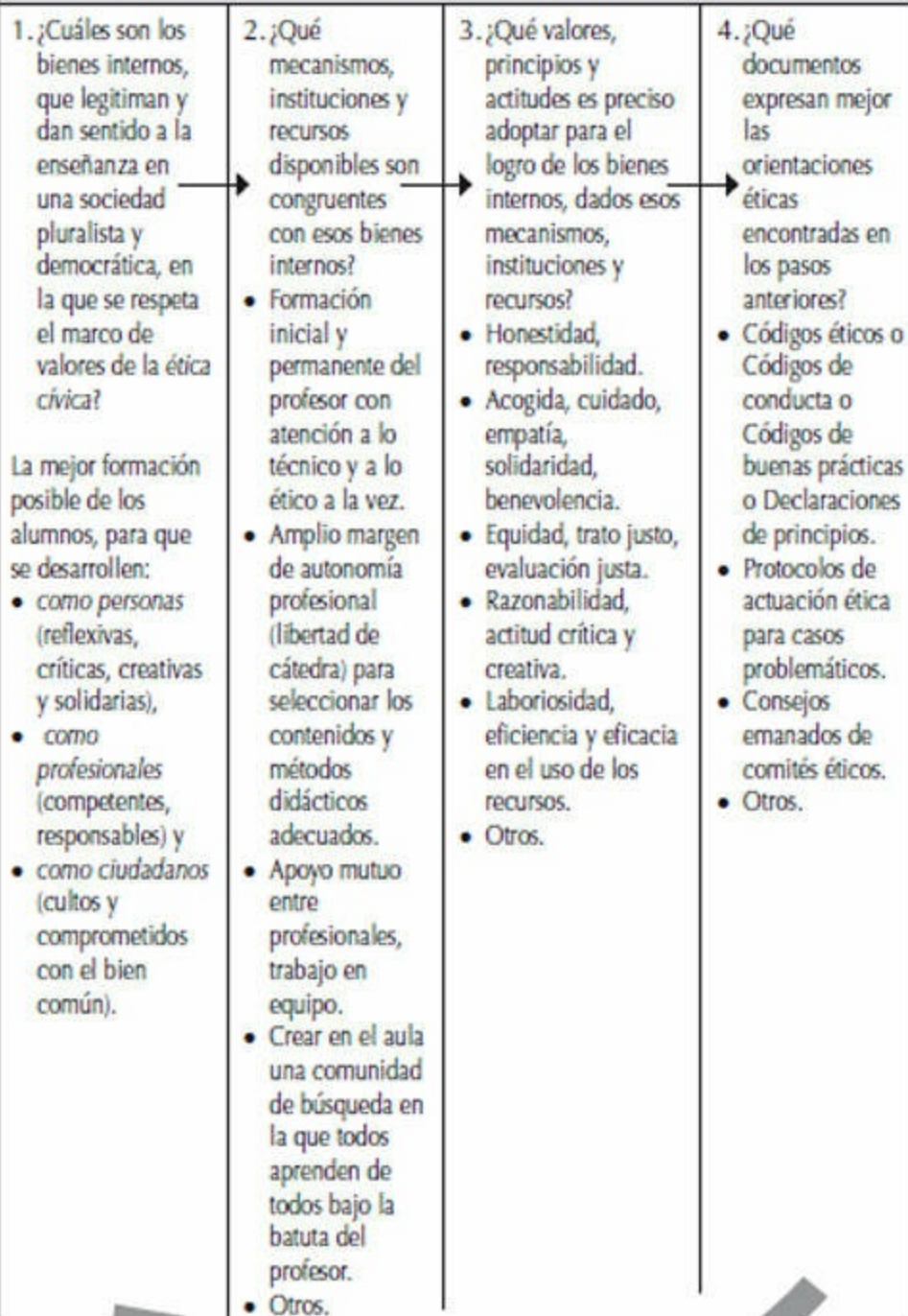
4) Los valores, principios y actitudes señalados en el tercer paso pueden ser expresados, para mayor claridad, en documentos de orientación ética como códigos éticos, códigos de conducta, códigos de buenas prácticas, declaraciones de principios éticos, protocolos de actuación ética para casos problemáticos, etc. Insistimos en que los llamados “Códigos deontológicos” no suelen coincidir con lo que aquí entendemos por códigos éticos, porque aquellos tienen normalmente un carácter más jurídico que ético. Por otra parte, los documentos éticos, en principio, no añaden nada sustancialmente nuevo a lo que se haya establecido en los pasos anteriores, pero pueden ser útiles para recordar más fácilmente las orientaciones éticas que conviene seguir para tener la moral alta. De ese modo será más probable que se mantenga viva la conciencia de la ética profesional, que se cultive mejor la sensibilidad ética que nos hace estar alerta ante los riesgos de corrupción profesional. Pero la mera existencia de códigos éticos no significa que estén necesariamente bien hechos y que cumplan adecuadamente su función orientadora. LOZANO AGUILAR (2004) ha argumentado, refiriéndose a los códigos éticos de las empresas, que lo fundamental para que este tipo de documentos sean realmente efectivos es que se mantengan abiertos al debate y a la interiorización razonada de quienes han de ponerlos en práctica.

En definitiva, para ir construyendo una buena ética profesional es necesario hacer una revisión crítica de toda la profesión, en la que deben participar, además de los propios profesionales, los demás afectados por el ejercicio profesional (alumnos, familias, directivos, otras profesiones, administración pública, etc.); por ello, cualquier código ético concreto al que lleguemos en este proceso será necesariamente un documento revisable a través del debate público llevado a cabo en diversas instancias, como los comités éticos y la opinión pública (CORTINA, 2003). De ahí que el proceso que estamos describiendo se cierra en lo que podemos llamar el círculo hermenéutico, en el que siempre vamos a estar instalados, dada la consistencia cíclica de este tipo de realidades: los documentos de orientación ética producidos al final de los cuatro pasos descritos (paso 4) han de ser examinados de nuevo a la luz de los bienes internos de la profesión (paso 1) y de los pasos 2 y 3, de manera que vayamos incorporando en ellos las innovaciones que demande la realidad en cada momento. El esquema siguiente

puede ser útil para observar el proceso en su conjunto con mayor claridad:

Esquema del proceso de formulación de una ética de los profesores como ética aplicada:

Al reflexionar sobre los fines de la profesión (1), se revisan los medios congruentes para alcanzar esos fines (2), se descubren los valores que se precisan para un buen desempeño profesional (3) y se formulan documentos que recogen las orientaciones acordes con tales valores (4). Tales documentos han de ser revisados periódicamente a la luz de los pasos 1 a 3, con lo que se cierra el círculo hermenéutico de la ética aplicada.



Cuestiones de autocontrol

1. Distingue entre las actividades sociales y las instituciones que se crean para promoverlas. Explica qué relevancia puede tener esta distinción para la reflexión ética.
2. ¿Cuáles son las ideas principales que plantea Michael Walzer en relación con la aparición histórica de las escuelas y los maestros?
3. ¿En qué sentido la figura del profesor, según M. Walzer, representa un papel de mediador o intermediario? ¿Qué consecuencias valiosas tiene, a su juicio, semejante mediación?
4. ¿Qué rasgos básicos podemos señalar como característicos de la enseñanza en tanto que actividad social?
5. Explica la distinción que propone M. Walzer entre el monopolio, el predominio y la dominación. ¿En qué sentido pueden servir estos conceptos para explicar algunos abusos que se ciernen sobre la enseñanza en el mundo contemporáneo?
6. ¿Qué actitud podrían adoptar los profesores cuando se percatan de que existe predominio de ciertos valores que algunos grupos sociales pretenden aprovechar para imponer dominación?
7. ¿En qué consiste el método de elaboración de una ética aplicada como hermenéutica crítica? ¿Qué pasos hay que dar para dicha elaboración?

Un caso comentado

A un educador le dice un adolescente (varón, 14 años), alumno suyo en el centro en el que trabaja, que se está enganchando a la droga, y le pide ayuda. Al profesor le parece, de entrada, que es necesario que lo sepan sus padres, porque va a ser necesaria su colaboración o porque si no están informados pueden ser un obstáculo para el afrontamiento del problema, y se ofrece a hablar con ellos. El joven se niega en redondo a que les cuente el asunto a sus padres. ¿Cómo debe proceder el profesional? ¿Por dónde empezar? ¿Qué hacer?

1) Situar responsablemente ante el problema

Para responder a estas preguntas, comenzaremos proponiendo una primera pauta de actuación: el profesional ha de comenzar situándose responsablemente ante el problema, identificando lo que va a representar o exigir para él.

En este caso, se trata de que tome conciencia, por ejemplo, de que, si el joven ha acudido a él, es por alguna razón, y que si se quita de encima el problema es posible que el joven no acuda a otra persona pidiendo ayuda.

Asumida por tanto la responsabilidad, tomar conciencia del problema significa además para el profesional comprender y aceptar que el caso puede ocasionarle un conflicto de conciencia, ya que posiblemente va a encontrarse ante dos deberes (dos cosas buenas) que no puede conciliar, porque si cumple con uno falta al otro: el deber de respetar el secreto profesional (que además le ha sido exigido explícitamente por el joven), y la necesidad y el consiguiente deber de hablar con los padres.

2) Identificar bien el contenido real del problema y sus circunstancias

Una vez asumido el caso responsablemente, una segunda pauta de actuación puede ayudarle en este momento: no precipitarse con juicios y actuaciones demasiado rápidas, sino identificar bien el contenido real del problema y sus circunstancias.

Y es que esta identificación es necesaria tanto para no cometer errores, como porque con frecuencia aporta luz para la solución. Más aún, en no pocos casos esta identificación clarifica ya por dónde debe ir la solución al problema.

Así, en nuestro ejemplo, identificar bien el problema supondrá, en primer lugar, conocer bien a la persona, su psicología, porque ¿cómo es el joven? ¿Débil de carácter, fuerte? Quizá este examen lleve a concluir que cree que se está enganchando en la droga y sólo sea que la ha probado una vez, le ha quedado la curiosidad o el deseo de repetir y él piensa que eso es ya el síndrome de abstinencia y que está enganchado. En cuyo caso el profesional podría afrontar el tema con conversación, consejos y propuesta de actividades distractivas, sin necesidad de hablar con los padres ni de proponerle acciones más intensas (tratamientos...).

Pero supongamos que no es así y que el profesional llega al convencimiento de que, en efecto, el joven se está enganchando en la droga. Identificar bien el problema supondrá entonces, por una parte, valorar de alguna forma la gravedad del problema. Una gravedad que en nuestro ejemplo no puede ser demasiado intensa, porque entonces el caso sería conocido; pero que sí deberá atender a aspectos como el tipo de droga utilizado por el joven o la intensidad de la adicción. Un factor que influye en la urgencia del caso y que normalmente el profesional habrá de tener en cuenta a la hora de tomar sus decisiones.

Supondrá también, por otra parte, investigar las causas por las que el joven se está introduciendo en el mundo de la droga: ¿es la influencia de ambientes o amigos? ¿Son problemas personales (complejo de inferioridad, etc.), escolares, familiares?

Y próximo a lo anterior, supondrá conocer también los medios en que se desenvuelve la vida del joven (familiar, colegio, otros) y otras circunstancias cuyo conocimiento es necesario para afrontar adecuadamente la solución al problema (dónde adquiere la droga, cómo la costea...).

Un conjunto de información que, evidentemente, ayudará al profesional a no cometer errores (por ejemplo, descartará acudir a los padres si previsiblemente la reacción de estos va a ser muy desafortunada: echarle de casa, darle una paliza...). Y a pensar en posibles ayudas (por ejemplo, de algunos buenos amigos) o en acciones indirectas necesarias para la solución de este caso y la prevención de otros (por ejemplo, acciones colegiales si la droga se vende en el centro).

3) Prever y evaluar comparándolas las consecuencias de cada respuesta al dilema

Pero supongamos que en el caso concreto que nos ocupa la identificación del problema y de sus circunstancias se muestra insuficiente para resolver aquél. En este caso el profesional no tiene más solución que aceptar claramente su conflicto de conciencia y afrontar qué debe hacer ante él.

Es el momento en que, como pauta, puede sugerirse que lo que deberá hacer es prever y evaluar comparándolas las consecuencias de cada respuesta al dilema que se le plantea.

Así, en este caso tendrá que prever, por una parte, las consecuencias de hablar con los padres: las más importantes parece que serán la pérdida de la confianza del joven, que se sentirá defraudado, y el quebranto del secreto profesional con lo que esto comporta (escándalo del joven, probable pérdida de confianza y escándalo de los compañeros del joven si se enteran, desprestigio de la profesión). Y prever, por otra, las consecuencias de no hablar con los padres: básicamente, el daño al alumno. Un daño más o menos grave, según haya puesto de manifiesto la identificación realizada anteriormente del problema y de sus circunstancias.

Esto supuesto, llega el momento de evaluar comparándolas estas consecuencias, algo en lo que, en un conflicto de conciencia, deben jugar un papel fundamental los principios y recursos éticos.

Así, parece que el principio ético que ha de llevar aquí la voz cantante en la evaluación que realiza el profesional es el «principio de beneficencia», la obligación de buscar el bien de los clientes o usuarios de su servicio que tiene el profesional. Lo que aplicado al caso que nos ocupa significa que lo que el profesional deberá buscar ante todo es el bien del joven que solicita su ayuda.

Un principio y una aplicación que pueden decidir ya la solución más conveniente para el caso, como sucederá, por ejemplo, si el análisis del contenido real del problema y de sus circunstancias muestra que el peligro de drogadicción del joven es grave y que la ayuda de los padres es imprescindible. En esta hipótesis, parece obvio que el bien del joven pide que el profesional hable con los padres y que esta opción y las acciones consiguientes a ella deben primar sobre cualquier otra consecuencia que pueda seguirse.

En realidad, cuando en un conflicto de conciencia se toma en conciencia y asumiendo la responsabilidad una opción clara por una de las alternativas del dilema, necesariamente se siguen las

consecuencias negativas que supone dejar sin realizar la segunda, por lo que la persona deberá intentar también compensar los males que pueden seguirse de su decisión en la medida de lo posible.

Así, en el caso que comentamos, el profesional sabe que está haciendo una epiqueya importante [una epiqueya es, en este contexto, una excepción justificada a la norma general], ya que se está saltando la ley del secreto profesional, y una epiqueya que en modo alguno es neutra éticamente, ya que faltar contra la confidencialidad y quebrantar el secreto profesional puede hacer daño al joven y a terceros y desprestigiar la profesión; por lo que tendrá que intentar remediar esos daños en lo posible (hablando con los interesados en su caso, informando discretamente ...).

En realidad, lo que el profesional está haciendo es aplicar aquí la norma de búsqueda del bien mayor y del mal menor, según la cual se trata de adoptar aquella decisión de la que se siguen más bienes (el bien del joven en este caso) y males menores (son menores los males citados que la drogadicción del joven).

4) Optar en conciencia

Ahora bien, puede suceder también –y con esto llegamos a la última y más problemática posibilidad– que la determinación de qué es lo mejor para el joven no esté clara, porque no lo esté la gravedad del caso,

o la oportunidad de hablar con los padres o por otra razón.

Nos encontramos, entonces, ante el conflicto de conciencia en su estadio último, cuando la persona, habiendo hecho todo lo posible por discernir la solución más conveniente, no ha alcanzado claridad sobre ello y sigue dudosa. Pues bien, ¿qué puede y debe hacer entonces el profesional?

De su inteligencia no puede esperar ya criterio porque ha agotado su discurso, por lo que su conciencia tampoco tiene hacia dónde impulsar porque no tiene el norte de algo que se vea como el bien a seguir o la solución preferible en el dilema. Es la misma conciencia de la persona la que se encuentra dudosa y ¿cómo salir de esta situación, si la inteligencia no puede sacar a la persona de su duda?

Pues bien, de una duda de estas características sólo se puede salir apostando, y esto es lo que tendrá que hacer el profesional: optar en su conciencia apostando por una opción.

Una vez recorridos los pasos descritos anteriormente y no habiendo encontrado en ellos vías para la solución del caso, lo que el profesional tendrá que hacer es, pues, apostar por una opción sin más apoyo quizá que la ponderación de los bienes y males que subsiguen a cada opción, asumiendo además la responsabilidad por la opción tomada y adoptando las medidas oportunas para subsanar o compensar en lo posible el bien no hecho o el mal ocasionado.

Juan Manuel COBO SUERO (2001): *Ética profesional en Ciencias Humanas y Sociales*, Huerga y Fierro, Madrid, pp. 133-138.

1. Siguiendo la sugerencia de Adela Cortina, prefiero hablar de “partidización” que de “politización”, porque lo perverso no es que casi todas las actividades humanas formen parte de la política (al fin y al cabo casi todas ellas forman parte de la polis, de la vida social organizada en torno a unas estructuras de poder), sino que se conviertan en moneda de cambio y en armas arrojadas como parte de las pugnas partidistas.

Capítulo 4

Bienes internos y externos en la enseñanza

I . Algunas implicaciones éticas de los bienes internos de la enseñanza

Los bienes internos de la actividad docente se pueden formular de distintas maneras, pero el núcleo de esta idea es que la enseñanza existe para proporcionar un servicio a la sociedad en cuanto a completar la formación de las personas que se inicia en la familia, y por ello la profesión docente se legitima y cobra sentido en la medida en que presta tal servicio de la mejor manera posible. Podemos expresar los bienes internos de la enseñanza en la fórmula siguiente: Los bienes específicos que proporciona la enseñanza, como actividad social de mediación entre la familia y la sociedad, son los de una completa educación de los alumnos, ofreciéndoles la mejor formación posible para que se desarrollen como personas críticas, creativas y solidarias, como profesionales competentes y como ciudadanos cultos y comprometidos con el bien común. Esta formulación, como cualquier otra, es revisable y mejorable, pero la adoptamos como válida mientras no dispongamos de otra que se muestre más acertada. A partir de ella, podemos comentar algunos elementos que ayuden a orientar el desempeño profesional docente.

En la educación infantil (de cero a seis años) el bien interno de la enseñanza se concreta en los objetivos propios de esta etapa educativa. En ella los profesores han de colaborar muy estrechamente con los padres o tutores legales para procurar un desarrollo adecuado en los aspectos físicos, intelectuales y emocionales de los niños, como el conocimiento y dominio del propio cuerpo, la adquisición de destrezas comunicativas y afectivas, el progresivo desarrollo de autonomía en las tareas cotidianas, la valoración del respeto mutuo y la resolución pacífica de los conflictos, la preparación para el aprendizaje de la lectura y la escritura, el fomento de la sensibilidad artística, etc.

En la etapa de educación primaria, la enseñanza adopta como meta que los alumnos adquieran una serie de capacidades que podríamos clasificar en tres

grupos:

- Actitudes éticas necesarias para la convivencia en una sociedad pluralista y democrática (respetar los derechos humanos, resolución pacífica de los conflictos, apertura a las personas de culturas diferentes, compromiso con la igualdad entre hombres y mujeres y con la no discriminación a las personas con discapacidad, responsabilidad en la prevención de accidentes, preparación para ejercer como ciudadanos activos, etc.).
- Conocimientos básicos de distintas áreas de interés instrumental y de inserción de la persona en su entorno y en el mundo (lengua estatal, autóctona y alguna extranjera, matemáticas, medio natural y social, tecnologías de la información y la comunicación, etc.).
- Habilidades, destrezas y actitudes básicas para el desarrollo personal (hábitos de trabajo personal y en equipo, responsabilidad en las propias tareas, confianza en sí mismo, sentido crítico, curiosidad, iniciativa, creatividad, sensibilidad artística, higiene y afición al deporte, cuidado de los animales, afectividad sana, etc.).

La educación secundaria (obligatoria y postobligatoria) tiene como bienes internos los objetivos en los que se profundiza lo ya iniciado en la educación primaria, pero poniendo un mayor énfasis en el protagonismo del propio alumno (que comience a ejercer como ciudadano, que aprenda a aprender, que aprecie el espíritu emprendedor, etc.) y la preparación para su inserción, o bien en el mundo laboral (a través de la formación profesional), o bien en la universidad (donde habrá de elegir alguna especialidad académica). En esta etapa se amplía progresivamente el volumen de conocimientos que el alumno ha de asimilar y se establece una mayor exigencia de esfuerzo, estudio y disciplina que en la etapa anterior.

En la etapa de formación profesional de carácter secundario, los bienes internos de la enseñanza se concretan en objetivos que podríamos resumir del siguiente modo: A) Adquisición de un alto nivel de competencia técnica en un determinado ámbito profesional. B) Conocimiento del sector productivo en el que se inserta su profesión, de las leyes laborales que le afectan y de la necesidad de adoptar medidas de higiene y seguridad para prevenir riesgos. C) Desarrollar actitudes valiosas para el desarrollo personal y para la convivencia social (aprender autónomamente y en equipo, resolución pacífica de conflictos, promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, actitud positiva hacia los cambios tecnológicos y productivos, estímulo al espíritu emprendedor, etc.).

En la etapa educativa universitaria, los bienes internos de la enseñanza se

especifican en cada uno de los planes de estudio correspondientes a las diferentes titulaciones de grado y de postgrado. En general podemos decir que las metas de la enseñanza universitaria ponen mayor énfasis en las competencias profesionales de cada especialidad académica, pero ello no significa que estas enseñanzas se limiten a transmitir conocimientos, sino que junto con ellos es indispensable desarrollar con el mismo énfasis habilidades y destrezas y también valores y actitudes. Enseñar a universitarios no significa convertirlos en eruditos de un campo del saber, sino más bien en profesionales expertos que integren en su formación ese aspecto “universal” que sugiere el término “universidad”: personas bien formadas en lo científico y en lo humanístico, capaces de afrontar los problemas reales de su tiempo con visión de futuro.

Existen otras modalidades de enseñanza, como las artísticas, las de idiomas, las deportivas y las de personas adultas, en las que los bienes internos también se modulan de manera específica en cada una de ellas, poniendo énfasis en determinados aspectos que corresponden a sus peculiaridades, y que son definidos por las autoridades académicas y políticas que reconocen y regulan tales enseñanzas².

II. La enseñanza educa, pero no ella sola

La enseñanza no es responsable de todo el proceso educativo del alumnado, puesto que tanto la familia como la sociedad en su conjunto tienen su propia parte de responsabilidad en la tarea educativa; la enseñanza debe completar la educación de los alumnos. Este aspecto constituye una llamada de atención para no sobrecargar a los profesores con responsabilidades que son más propias de la familia, o de los medios de información, o de otros colectivos sociales que también contribuyen, para bien o para mal, a la formación que reciben los aprendices.

Esto no significa, claro está, que los profesores puedan descargarse de toda responsabilidad en cuanto a la educación y puedan pretender que su tarea es únicamente la instrucción mientras que la educación sería responsabilidad exclusiva de los padres y de la sociedad. Ese modo de ver las cosas es erróneo, puesto que la enseñanza, se quiera o no, es parte constitutiva esencial de la propia educación: el profesor educa mientras enseña, lo pretenda o no. Esto debe quedar muy claro: los profesores somos también educadores, en todo momento y en todos los niveles de la enseñanza, aunque obviamente lo educativo tiene un peso mayor en las etapas iniciales y menor en las etapas finales. Educamos –bien o mal–, con todo lo que hacemos o dejamos de hacer en relación con nuestros alumnos, queramos o no queramos, mediante currículos explícitos y también y sobre todo mediante el currículo implícito u oculto (cómo nos dirigimos al alumno, cómo le tratamos, cómo organizamos el aula, qué tipo de clima

educativo creamos en el centro, etc.). Por eso merece la pena que reflexionemos sobre el modo en que estamos ejerciendo las tareas docentes y que detectemos en ellas los aspectos que podamos mejorar de cara a la educación de los alumnos. Esta reflexión sobre la propia práctica es una parte irrenunciable de la enseñanza, y por ello debemos hacernos cargo responsablemente de ella.

Pero tampoco debemos cargar con toda la responsabilidad de la educación, como parece que pretenden algunos sectores sociales actuales, que ante cualquier problema candente (adicciones, violencia, accidentes de tráfico y laborales, reciclaje de residuos, etc.) se apresuran a culpar a los profesores de falta de profesionalidad o bien proponen la creación de alguna nueva asignatura con la sobrecargar todavía más los ya sobrecargados horarios escolares. Insistimos en que la enseñanza ha de completar la educación, y por ello es preciso delimitar las responsabilidades educativas del mejor modo posible, con el fin de que los profesores puedan hacerse plenamente responsables de la parte que les sea exigible, pero no más. Una sobrecarga de responsabilidad en este aspecto es injusta y contraproducente, puesto que a la larga los profesores se sentirán desbordados, desmoralizados y resentidos, y entonces ni siquiera serán capaces de hacerse cargo de la parte de responsabilidad educativa que sí les compete. En el momento histórico que vivimos, es urgente que los poderes públicos tomen las medidas oportunas para que las familias, la publicidad comercial, los medios de comunicación de masas, los medios de ocio y entretenimiento (deportes, videojuegos, parques temáticos, etc.) y otros colectivos sociales que inciden en la educación, asuman su propia cuota de responsabilidad en este ámbito, de manera que la enseñanza pueda asumir la suya sin excusas y con la moral alta.

III. La enseñanza ha de transmitir la cultura para formar personas críticas, creativas y solidarias

Un segundo aspecto de los bienes internos de la enseñanza es que se trata de transmitir a los alumnos la cultura, el patrimonio cultural acumulado durante generaciones, de las que somos herederos. El término "cultura" tiene al menos dos significados que son relevantes en este contexto: por una parte, se refiere a la forma de vida de un pueblo, con sus mitos, ritos, instituciones y creencias; por otra parte, la cultura es "cultivo" de la propia persona en sus dimensiones intelectuales y humanísticas, en un horizonte más universal en el que las tradiciones locales son interpretadas como aportaciones a un patrimonio común. De ahí que la enseñanza sea la parte sustancial de la misión del profesor, sin descuidar otras tareas educativas que van inseparablemente ligadas a ella, como la tutoría o asesoramiento, etc. Este aspecto del quehacer docente pone de manifiesto la enorme importancia ética y técnica de la formación inicial y permanente de los profesores. No se puede ser un buen profesor sin haber

dedicado bastante tiempo y esfuerzo a prepararse para serlo y sin mantenerse razonablemente al día. Esto implica que debe haber una buena regulación jurídica de los estudios y diplomas que acreditan para ejercer la profesión, así como unos buenos planes de formación permanente de los profesores, con incentivos claros y precisos. De otro modo se resentirá la preparación cultural de los profesores y las consecuencias para la sociedad serán muy perjudiciales.

Porque, como subrayaba Ortega y Gasset (*Misión de la Universidad*, 1930), lo que nos hace humanos es la cultura, ese compendio de saberes diversos que nos permite navegar por la vida sin temor a zozobrar. Ortega aprovecha esa conferencia para advertir que la ciencia no es toda la cultura; es importante que los profesores (y los alumnos) tengan una formación científica porque la ciencia es una parte muy importante de nuestra cultura contemporánea, pero sin olvidar que, además de la ciencia, junto a ella, existen otros muchos contenidos culturales que son absolutamente necesarios para no degenerar en el “hombre-masa”, en ese tipo humano degradado y alienado que es caldo de cultivo para el totalitarismo y la barbarie. De ahí que la transmisión de la cultura, de la mejor cultura que los profesores sean capaces de transmitir, forme parte de los bienes internos de la enseñanza. Y por ello es imprescindible que los profesores dispongan de una buena preparación que les permita no sólo saber, sino también saber enseñar, saber transmitir ese tesoro cultural de manera tal que el alumnado lo reciba con los brazos abiertos, convirtiéndolo en un aprendizaje vivo, y no como un pesado fardo de contenidos a memorizar y a ser destinados al olvido tras un examen.

Ahora bien, para que este aspecto de la transmisión cultural sea completo y éticamente adecuado, es esencial que los profesores no se limiten a realizar una transmisión mimética de la cultura heredada, sino que tengan muy presente que es preciso transmitir conjuntamente el sentido crítico, el afán de innovación para mejorar, que es consustancial a la propia condición docente, como ya comentamos en el apartado dedicado a la definición de la enseñanza. Aunque no todas las culturas tengan esa característica de autorevisión crítica, la enseñanza aparece en las sociedades complejas con un claro componente de mediación equidistante entre la familia y la sociedad, de modo que puedan surgir innovaciones técnicas y sociales que permitan afrontar los problemas humanos de una manera más adecuada que las generaciones anteriores, y que se puedan aprovechar mejor los talentos de los individuos, sea cual sea su estatus de nacimiento.

Así pues, la enseñanza debe transmitir la cultura de tal manera que los alumnos lleguen a ser personas críticas, creativas y solidarias, para que las nuevas generaciones sean capaces de mantener dicha cultura adaptándola lo mejor posible a las cambiantes circunstancias históricas (para lo cual se necesita crítica y creatividad) y extendiéndola a todos los colectivos sociales sin exclusiones arbitrarias (para lo cual se necesita solidaridad).

IV. La enseñanza tiene que formar ciudadanos activos

Un tercer aspecto de los bienes internos de la enseñanza es que la enseñanza no puede desentenderse de la formación de la persona como ciudadana. Como parte del objetivo de formar personas completas, la enseñanza ha de asumir que la persona es necesariamente un ser social, comunitario, cívico. La mediación que ejercen los profesores entre la familia y la sociedad desempeña una función social: la función de reforzar a la propia sociedad para que pueda sobrevivir y prosperar como tal colectivo organizado. Las sociedades complejas no instauran la enseñanza para servir a las familias, de las que proceden las personas que han de aprender con ayuda de los profesores, sino que lo hacen para que esta labor sirva a la propia sociedad, sin que ello signifique perjuicio alguno ni para las familias ni para los aprendices, sino todo lo contrario, puesto que unas y otros también saldrán beneficiados con la actividad docente.

La enseñanza se establece en las sociedades complejas para compaginar el bien personal y el comunitario, para el desarrollo individual y para el bien común de toda la sociedad, para beneficio de todos y cada uno, para servir a cada persona en su desarrollo y a la sociedad en su conjunto, y no para beneficio exclusivo de algunas personas o familias en particular. Si en una sociedad concreta se pone la enseñanza al servicio exclusivo de un sector social, y no al servicio de todos para beneficio de todos, o bien se trata de una sociedad anquilosada, peligrosamente simple en su brutalidad, no suficientemente compleja todavía, o bien se trata de una sociedad compleja en la que algún grupo social pretende ejercer dominación sobre el resto de los grupos sociales, con toda la carga de injusticia que tal comportamiento lleva consigo. Esa injusticia provocará, antes o después, la rebeldía de los grupos oprimidos, que resistirán de mil maneras al régimen injusto hasta que éste desaparezca para dar lugar a un régimen más justo, en el que la enseñanza por fin beneficie a todos y cada uno.

Si la enseñanza se convierte en una actividad que renuncia por completo a formar ciudadanos activos, participativos, comprometidos con el bien común, entonces se corrompe, pierde su carácter propio para pasar a ser algo podrido, pervertido. Porque el resultado de semejante dejación de responsabilidad sería un mundo de individuos atomizados, despreocupados del espacio público, que darían lugar a una peligrosa deriva social hacia sistemas en los que reinaría el caos, la injusticia y la deshumanización.

La enseñanza no puede permanecer ajena a la formación de ciudadanos activos porque, de lo contrario, estaría faltando a uno de los compromisos básicos que hacen de ella un servicio público, por más que pueda ser prestado a menudo en condiciones de contrato privado. Se trata de un servicio público porque está destinada a servir al público, a las personas individuales y a la sociedad en su conjunto. Esto significa que los intereses privados de quienes

contratan a los profesionales de la enseñanza no deberían tener prioridad sobre los intereses generales de la sociedad. Por ejemplo, si unos padres exigiesen que en el colegio de pago al que acuden sus hijos se prohibiera el acceso a estudiantes de determinadas etnias y que se adoctrinase a los alumnos con teorías chovinistas, xenófobas, racistas, etc., los profesores de dicho colegio estarían éticamente legitimados para oponerse a tales medidas y denunciar esas maniobras ante las autoridades y ante la opinión pública. Porque la profesión docente tiene un compromiso primario con la igual ciudadanía y con la cultura democrática que está en la base de esa noción de ciudadanía. Dicha cultura no se opone a la existencia pública de grupos que mantienen interpretaciones que socavan la idea de una ciudadanía igual e inclusiva para todos (opinando, por ejemplo, que determinadas etnias son preferidas por Dios, o que ciertos pueblos se han ganado históricamente el derecho a regir el mundo de modo imperial, etc.), pero sí se opone a que esos grupos puedan imponer su criterio sobre la base de que pagan por la enseñanza de sus hijos. Si realmente están convencidos de semejantes cosas, lo correcto es que primero traten de convencer con sus argumentos al conjunto de la sociedad, y el día en que lo lograsen sería la sociedad entera quien dispusiera la enseñanza generalizada de tales creencias como verdades demostradas. Pero entretanto, la enseñanza debe guiarse por criterios de igualdad de derechos y libertades para todas las personas.

La creencia en la igual dignidad de todas las personas, y su implicación política de igual ciudadanía en una sociedad democrática, es una creencia moral, producto de un movimiento histórico en el que han participado muchas generaciones anteriores y en el que han dejado su impronta las religiones monoteístas y algunas filosofías grecolatinas, como el estoicismo. ¿Por qué debería la profesión docente adoptar esta creencia como base de su ética específica? ¿Por qué deberían los profesores sentirse obligados a promover en el alumnado la idea de una ciudadanía igual, activa, participativa, democrática? La respuesta es que tal idea está en el núcleo mismo de nuestra cultura, y en la medida en que la enseñanza tiene como bien interno la trasmisión de la cultura, esa idea y sus importantes consecuencias sociales y políticas ha de ser transmitida en la enseñanza como parte inseparable de la formación del alumnado. Esta es una razón de principio. Pero se pueden alegar también razones de conveniencia para justificar por qué los profesores deben promover este tipo de ciudadanía. En la medida en que la enseñanza ayude a formar ciudadanos activos, se hace más probable que se mantenga y se perfeccione ese tipo de sociedad abierta, pluralista y democrática en el que la propia profesión docente sea tenida en cuenta como una actividad tan digna como cualquier otra; sin privilegios, pero también sin exclusiones arbitrarias.

Por otra parte, en la medida en que la enseñanza contribuye muy decisivamente a la formación de profesionales competentes, también estará

impulsando el desarrollo de ciudadanos activos, porque el profesional realmente competente no puede vivir de espaldas a los problemas comunes, sino que necesariamente se hará cargo de ellos y procurará coordinarse con otros para hacerles frente.

V. La enseñanza lleva consigo la tarea de evaluar, acreditar y facultar al alumnado

Un aspecto de los bienes internos de la enseñanza que merece la pena comentar es el de preparar a los alumnos para que sean también buenos profesionales, además de buenos ciudadanos en tanto que personas críticas, creativas y solidarias. Este aspecto, en rigor, forma parte del que acabamos de comentar, relativo a la trasmisión de la cultura, puesto que es la cultura misma la que nos indica qué tipo de profesionales y de ciudadanos se precisa para promover el pleno desarrollo de la persona y avanzar hacia una sociedad más justa y próspera. Pero lo comentamos aparte para dar cuenta de un problema que se plantea a la enseñanza en el caso específico de la formación de profesionales: se espera de los profesores que clasifiquen a los alumnos con arreglo a su rendimiento en el aprendizaje, de modo que se pueda seleccionar entre ellos a los más destacados, que serán quienes tengan oportunidad de alcanzar los puestos de mayor responsabilidad y de más alto rango.

La sociedad espera de los profesores que otorguen calificaciones a los alumnos al finalizar cada período de aprendizaje, que les acrediten con diplomas al finalizar cada etapa académica, que ejerzan como expertos que distinguen entre “aptos” y “no aptos”, que oficien de notarios para dar fe públicamente de que ciertos alumnos han desarrollado ciertas capacidades y que otros, por el contrario, todavía no las tienen. Este aspecto de la enseñanza, ¿es separable y distinto del enseñar, o más bien forma parte necesariamente de la enseñanza? Parece evidente que es posible separar en cierta medida la tarea de enseñar y la de evaluar lo aprendido, pero sólo hasta cierto punto, porque no parece posible enseñar de veras sin llevar al mismo tiempo algún tipo de control de lo que el alumno va aprendiendo. Una enseñanza que no suponga control alguno de lo aprendido puede ser eficaz en algunos casos, pero al carecer de la comprobación de su eficacia, no sería considerada socialmente como una enseñanza completa, y tal vez se buscaría el modo de completarla. Pensemos, por ejemplo, en un curso de idioma extranjero ofrecido por radio o televisión, en el que los alumnos simplemente van aprendiendo en casa conforme avanzan los programas emitidos. Lo típico de estos casos es que los responsables del curso ofrezcan a esos alumnos alguna oportunidad de acreditar los conocimientos adquiridos mediante la realización de una prueba específica. De ese modo, los profesores del curso y los destinatarios del mismo podrán llegar a saber si realmente el curso es válido como instrumento de enseñanza-aprendizaje. De no ser así,

habría sin duda algún aprendizaje, pero nos quedaría la duda sobre la cantidad y calidad del mismo. En definitiva, mal que nos pese a los profesores, por lo ingrata que puede llegar a ser la tarea de evaluar, hemos de reconocer que se trata de una parte esencial de nuestro trabajo docente. Si no la lleva a cabo uno mismo, otros profesores tendrán que hacerla, pero es una tarea necesaria para poder acreditar que realmente se está produciendo enseñanza-aprendizaje. No sólo la necesita el alumno para saber si realmente ha aprendido o no, sino que también la necesita el profesor para saber si realmente ha logrado enseñar o no. Esta retroalimentación a dos bandas es necesaria en todos los fines de la enseñanza –formar personas, profesionales y ciudadanos–, pero resulta especialmente relevante en el caso de la formación de profesionales. Porque si, por ejemplo, un profesor llamado Equis está formando a un alumno para ser un buen carpintero, además de buena persona y buen ciudadano, lo más probable es que ese alumno tendrá a su disposición a otros muchos profesores y no docentes, además de Equis, que le ayudarán a ser mejor persona y mejor ciudadano, pero tal vez sólo Equis le pueda ayudar a ser un buen carpintero. Por eso la responsabilidad de Equis en la formación de ese alumno como profesional es bastante mayor que la que le compete en su formación como persona y como ciudadano, sin que esto signifique que no tenga responsabilidades en esos otros aspectos. Además, la acreditación principal que va a recibir el alumno al finalizar el curso no va a ser en crecimiento personal ni en responsabilidad ciudadana, aunque también haya aprendido mucho en esos aspectos, sino que será acreditado con un grado de carpintería, que probablemente le dará acceso al siguiente grado de esta profesión o a la titulación final correspondiente. En definitiva, aunque la evaluación y acreditación de los contenidos culturales aprendidos son tareas inherentes a la enseñanza en todos los ámbitos de la misma, resultan especialmente relevantes en el caso de la formación que faculta para el ejercicio de una profesión o para el acceso a puestos de responsabilidad en general.

Un asunto distinto, pero estrechamente relacionado con la evaluación de la enseñanza aprendizaje, es el de la clasificación de los alumnos y la expulsión de algunos de ellos del sistema educativo a medida que van avanzando a través de los cursos y etapas establecidos. ¿Es justo, es éticamente correcto, que los resultados de las evaluaciones en la enseñanza sean el mecanismo por el cual las personas van siendo etiquetadas como capaces o no capaces, como triunfadoras o como fracasadas, como prometedoras o como decepcionantes? Hay indicios suficientes, a mi juicio, para afirmar que la mentalidad moral de nuestra época y en nuestras latitudes mantiene como justo que cada cual vaya siendo clasificado y etiquetado a través de los resultados de aprendizaje que sea capaz de acreditar en el sistema educativo. Una razón de ello es que, en principio, tales resultados, cuando son positivos, indican que la persona se ha esforzado en aprender y lo ha logrado, ha alcanzado el dominio de

unas competencias que todos consideramos como valiosas para sí misma y para la sociedad. Y en consecuencia parece justo que, quienes han puesto de su parte un esfuerzo y una disciplina, reciban las recompensas adecuadas. Ahora bien, en el caso de quienes no han logrado resultados positivos, en principio se les dejan abiertas algunas posibilidades de rectificación futura, en la línea de la "educación de las personas adultas", la "escuela nocturna" y programas semejantes. Visto el sistema en su conjunto, parece que se acepta que sea la escuela la que otorgue a las personas un lugar en la jerarquía social, y no el género, ni la raza, ni la riqueza familiar, etc. Sin embargo, aunque en principio son los resultados académicos los que determinarán que una persona llegue más alto en la sociedad o bien se quede rezagado, sabemos también que la procedencia familiar suele ser un condicionante decisivo para muchas personas en este aspecto. Quienes proceden de familias bien situadas socialmente suelen tener muchas más facilidades de todo tipo para tener éxito académico, a poco que se esfuercen, mientras que quienes proceden de familias socialmente desfavorecidas lo tienen mucho más difícil en todos los sentidos, porque a la penuria cultural y de medios económicos a menudo se suma la carencia de incentivos para esforzarse y mantener la disciplina que requiere el largo periodo de aprendizaje que requiere una carrera académica.

Seguramente el sistema educativo actual no es justo en muchos aspectos y en muchos casos, pero sospecho que en general lo consideramos aceptable porque nos percatamos de que no siempre el éxito escolar y académico es la clave para alcanzar una buena posición social. En el mundo moderno es posible que algunas personas sin estudios logren realizarse como personas y consigan altos niveles de riqueza, fama y poder a través de otras vías, como los negocios, la política, las artes, los grupos religiosos, etc. Pero este hecho, que considero positivo y justo, puesto que no todo en la vida ha de ser obtener grados y diplomas, ni mucho menos, contrasta con ese fenómeno reciente que protagonizan algunos medios de comunicación, que se dedican a promocionar a personajes maleducados y groseros y consiguen cierto éxito de audiencia, transmitiendo el ilusorio mensaje a los jóvenes de que no es necesario aprender, estudiar y esforzarse para conseguir "el éxito". Es de lamentar la irresponsabilidad de estos medios de comunicación, pero al mismo tiempo supongo que esa moda será pasajera y que la mayor parte de los jóvenes no caerá en la trampa de abandonar sus estudios para intentar ese tipo de "éxito" que no aporta nada valioso a su propio desarrollo personal ni tampoco a la mejora de la sociedad para hacerla más justa.

VI. Necesidad de los bienes externos

Recordemos que los bienes externos de cualquier actividad social son aquellos

que se necesitan en cierta medida como medios para el logro de los bienes internos y que a menudo se obtienen como recompensa, pero que no proporcionan el sentido y la legitimidad que corresponde a dicha actividad. Se contraponen a los internos porque no constituyen lo propio y distintivo de la actividad misma, sino que más bien se trata de recursos que, como el poder, el dinero y la fama, se necesitan en cualquier actividad y siempre son los mismos para todas las actividades. En principio, si un profesional docente hace muy bien su trabajo, obtendrá cada vez más poder (ascensos en la carrera profesional, capacidad para hacer que otras personas le atiendan o le obedezcan, etc.), aumentará paulatinamente sus ingresos económicos y se granjeará al cabo de un tiempo cierto prestigio, fama, reconocimiento, honores, etc. Decimos "en principio" porque es obvio que a veces el buen profesional no logra esos bienes externos, a pesar de su buen hacer, por causas diversas que podemos resumir en la expresión "mala suerte". Uno puede hacer bien su trabajo durante mucho tiempo y sin embargo verse afectado de repente por una desgracia familiar, o por una enfermedad, o accidente, etc., de modo que finalmente no consigue los ascensos, los aumentos de sueldo y los laureles de la fama que le hubieran correspondido de ser otras las circunstancias. Pero en general, y dentro de ciertos límites, los profesionales pueden ir recibiendo una mayor cantidad de bienes externos a medida que van acumulando méritos y logrando mayor experiencia en su profesión.

Debe quedar claro que los bienes externos, como su nombre indica, no son algo malo ni despreciable. Son bienes, puesto que son legítimamente deseables y completamente necesarios para el logro de los bienes internos. En efecto, si el profesor no dispone de cierto grado de poder-autoridad, no recibe unos ingresos económicos y no obtiene algo de prestigio y de reconocimiento por su labor, deseará abandonar cuanto antes la profesión. Los tres tipos de bienes externos principales que estamos considerando son necesarios, en cierta medida, para poder mantenerse activo en la enseñanza. A lo sumo se podrá prescindir de alguno de ellos. Por ejemplo, un profesor que sea capaz de aguantar en el puesto a pesar de no obtener ningún reconocimiento, fama o prestigio, pero tal vez le compensa la estabilidad en el empleo; u otro que pueda resistir mucho tiempo sin cobrar su sueldo porque tenga una herencia o algo parecido; o un tercero que persista en su puesto docente sin obtener ascensos ni poderes porque con el mínimo para mantener cierto estatus social se da por satisfecho. Más raro sería que un cuarto docente se mantuviera por mucho tiempo en su puesto sin percibir ninguno de estos tres tipos de bienes. Sería tan raro que no resulta creíble.

En la enseñanza, como en cualquier otra profesión, los bienes externos no son un mero adorno o añadido del que se pueda prescindir fácilmente. Por el contrario, insistimos en que son en cierta medida necesarios. Sin un mínimo de ellos sería heroico y casi imposible ejercer la profesión. Por eso podemos afirmar

que existe un deber ético de exigencia de los bienes externos que merezcan los profesionales de la enseñanza, en la cantidad que se estime justa en cada momento histórico. De ahí que sea legítima y muy necesaria la labor de los sindicatos, dado que sólo a través de su buen hacer, y con la colaboración del colectivo docente en su conjunto, se lograrán las mejoras en la asignación de bienes externos que sean justas para cada sector profesional. En este punto, no obstante, es preciso advertir que debe trazarse una línea lo más clara posible de separación entre las competencias sindicales, relativas exclusivamente a cuestiones relacionadas con los bienes externos que hay que distribuir con justicia, y las competencias estrictamente académicas, en las que se trata más bien de la promoción de los bienes internos de la enseñanza.

Ahora bien, cabe preguntarse si existe alguna relación entre recibir una mayor cantidad de bienes externos y lograr mejores resultados en cuanto a los bienes internos: ¿Será mejor profesor el que dispone de entrada de mucho poder, de altos ingresos y de un repentino prestigio que todavía no ha tenido tiempo de ganar en el ejercicio profesional? ¿O habrá que esperar algún tiempo hasta que uno se haga merecedor de este tipo de bienes? La respuesta a esta cuestión parece fácil, pero no lo es. Porque los bienes externos pueden funcionar, y de hecho funcionan a menudo, no sólo como recompensas sobre lo hecho, sino también como incentivos para mejorar el desempeño profesional. Se puede dar el caso de que un profesor, nuevo en la profesión, se esfuerce mucho y logre buenos resultados si desde el principio se siente reconocido, bien pagado y dotado de cierto poder. Y que el mismo profesor, privado de tales incentivos, tenga un rendimiento profesional mediocre o incluso abandone la profesión. A la inversa, también puede ocurrir que otro profesor novel reciba altos incentivos al inicio de su carrera profesional y que, sin embargo, su rendimiento sea muy bajo por falta de experiencia, o por desidia personal, o por cualquier otra causa. El adecuado manejo de los bienes externos para promover el logro de los bienes internos es todo un arte en el que intervienen muy diversos factores que han de ser ponderados en cada caso. Por ello, lo éticamente relevante, a mi modo de ver, es lo siguiente:

- Un mínimo claramente estipulado de bienes externos es exigible, como cuestión de justicia, para todos los profesores, sea cual sea su experiencia profesional y demás características diferenciales. Trabajar en la enseñanza por debajo de ese límite sólo puede ser éticamente aceptable en situaciones de emergencia, pero al cesar los motivos de excepcionalidad debería reconocerse una deuda con respecto a los profesionales que hayan realizado aquel esfuerzo extraordinario.
- Por encima del mínimo exigible, es legítimo que se establezcan diferencias salariales, de poder y de reconocimiento profesional entre los

profesores, puesto que las cantidades de esos bienes que sea justo recibir por cada cual dependerán de la dedicación y esfuerzo que muestren en el trabajo cotidiano, que ha de ser evaluado con criterios claros, públicos y razonables por personas expertas de mayor rango profesional que los profesores sometidos a evaluación.

- Es éticamente aceptable que se pueda establecer un sistema de incentivos para animar a los profesionales de la enseñanza a esforzarse cuanto puedan en el desempeño de su trabajo, con tal de que semejante sistema de incentivos reúna ciertos requisitos de equidad, transparencia, adecuado control de los logros alcanzados, etc. De no cumplirse tales requisitos, el resultado final de aplicar un sistema de incentivos puede ser desastroso y contraproducente, sembrando entre los profesionales el desconcierto, la desconfianza, la desmoralización, el enfrentamiento, etc. En este punto puede ser pertinente recordar que uno de los incentivos que podrían valorar muy positivamente los profesores, además de los tres mencionados, es la reducción de las horas de aula a cambio de horas de estudio e investigación en algún área de interés profesional. Aunque este incentivo se suele utilizar más en la universidad que en los demás niveles educativos, no hay razón de principio para que no se utilice en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. En estos niveles de enseñanza también es necesaria la investigación, y de hecho se lleva a cabo por parte de muchos profesores con más entusiasmo que medios y a menudo sin el debido reconocimiento. Por todo ello, sería un buen incentivo reconocer, animar y dotar de la infraestructura necesaria las tareas de investigación que llevan a cabo estos profesores.
- En cualquier caso, se debe tener muy presente que lo prioritario es el logro de los bienes internos, y por ello la gestión que se realice de los externos ha de ponerse al servicio de esta meta. Por ejemplo, no sería correcto que se adoptasen unos horarios de clase que fueran positivamente valorados por los profesores pero resultasen claramente perjudiciales para el aprendizaje de los alumnos. Los incentivos que los profesionales aprecian no deben constituir un obstáculo para la realización correcta de la actividad.

VII. Algunos riesgos de corrupción docente

Recordemos que, si se acepta la distinción conceptual entre los bienes internos y externos de las actividades sociales, la corrupción se comprende entonces

como cualquier acción u omisión que indica que han sido descuidados los bienes internos para dar prioridad a la acumulación de bienes externos, accediendo a estos últimos por una vía distinta a la recta dedicación profesional.

Observemos que, conforme a este modo de definir la corrupción profesional, los actos criminales no los consideramos aquí como casos de corrupción, sino meramente como delitos sin más. Si un profesor lleva a cabo actos de acoso, o de violación, o cualquier otra conducta tipificada en el código penal, no es que se trate de un profesional corrupto, sino más bien de un delincuente sobre el que deberá caer todo el peso de la ley, incluidos los agravantes de abuso de confianza y abuso de poder que sean pertinentes en cada caso. Lo que aquí consideramos como corrupción profesional tiene más relación con los "atajos" para conseguir bienes externos (principalmente más sueldo, más poder, más prestigio, más ventajas profesionales) a costa de descuidar el logro de los bienes internos. Estas prácticas contrarias a la moral profesional son desgraciadamente habituales, hasta el punto de que incluso los mejores profesionales de la enseñanza han podido caer en ellas en algún momento de su vida. Porque se trata de corruptelas relacionadas con la debilidad humana, con nuestra condición de seres limitados, que nos fatigamos, que pasamos malas rachas en otras esferas distintas a la profesión (pareja, familia, etc.) y ello nos provoca cierto descuido de nuestras obligaciones profesionales.

Los ejemplos más típicos de estas corruptelas pueden ser los siguientes:

a. Algunos profesores descuidan su formación permanente, de modo que repiten año tras año los mismos contenidos a sus alumnos, sin percatarse siquiera de que algunos de tales contenidos han quedado obsoletos. O descuidan su formación en aspectos didácticos, de modo que pierden la ocasión de hacer más interesantes y asequibles al alumnado los contenidos que han de transmitir. Estos profesores olvidan el objetivo principal de la enseñanza, que es la mejor formación posible del alumnado, y sin embargo reclaman aumentos salariales y otros bienes externos, mientras que en justicia merecerían recibir una porción menor de tales bienes, puesto que ahora hacen su tarea peor que al principio.

b. Cierta porcentage de profesores no prepara adecuadamente sus clases, sino que improvisan y salen del paso como pueden, disminuyendo indebidamente la calidad de la enseñanza que imparten. Tampoco suelen esforzarse lo más mínimo por cumplir lo establecido en la programación del curso, sino que recurren a cualquier excusa para señalar que no es posible cumplir la. En este tipo de casos, al profesor se le está pagando y reconociendo como si hiciera un esfuerzo completo, cuando en realidad hace un esfuerzo parcial; por tanto, se está apropiando de unos bienes externos que en justicia no le corresponden. Puede ser cierto en muchos casos que realmente no es posible cumplir la programación establecida por completo,

dados los imponderables que pueden surgir a lo largo del curso académico. Sin embargo, hay muchos casos en los que sería perfectamente factible el cumplimiento del programa completo, y sin embargo determinados profesores optan por la comodidad de no intentarlo siquiera, mientras que a fin de mes siguen reclamando su paga completa, naturalmente.

c. Otros profesores se presentan a menudo como “amiguetes” de los alumnos, como “colegas” a quienes tratan con una excesiva familiaridad, con la que quizá intentan esconder algunas deficiencias profesionales. Estos profesores parecen olvidar que la amistad y la enseñanza son cosas distintas; no necesariamente reñidas, pero tampoco convertibles de modo automático la una en la otra. Y en realidad los alumnos nunca pueden ser “colegas” del profesor: los verdaderos colegas del profesor son los otros profesores, mientras que los alumnos son los destinatarios de su dedicación profesional, los beneficiarios de su labor, los que dan sentido a la propia enseñanza, y por ello la actitud hacia ellos ha de ser muy distinta a la que se tenga con los amigos y con los otros profesores.

d. Algunos profesores no llegan puntualmente a sus clases ni a otros compromisos de trabajo, y practican el absentismo sistemáticamente, pero con la precaución de presentar todo tipo de excusas para que no les penalicen por ello. Trabajan menos que los demás pero cobran lo mismo, amparándose en la trampa y el disimulo. Han aprendido realizar el mínimo esfuerzo en perjuicio de sus alumnos, pero mantienen apariencia de normalidad para evitar cualquier recorte de ingresos u otros bienes externos.

e. Cierta número de profesores no controla adecuadamente el comportamiento del alumnado que tiene a su cargo, y permite que algunos alumnos alboroten en el aula, molestando injustificadamente a quienes trabajan en espacios cercanos, o les permiten salir del aula con cualquier excusa, aún sabiendo que pueden molestar en otras dependencias del centro, o envían a ciertos alumnos “problemáticos” fuera del aula incluso antes de que lleguen a dar motivos para ello, etc. En estos casos, el profesor opta por la vía fácil de no esforzarse lo más mínimo por ejercer su autoridad sobre los alumnos difíciles y por enfrentar los problemas típicos que plantea la relación con el grupo que tiene a su cargo. De ese modo incurre en la irresponsabilidad de descuidar a sus propios alumnos y de cargar a otros compañeros (profesores de guardia, jefatura de estudios, colegas de aulas cercanas, etc.) con las consecuencias negativas de su falta de profesionalidad.

f. Hay algunos profesores que no corrigen debidamente los trabajos y exámenes realizados por sus alumnos. No les proporcionan una retroalimentación suficiente y razonablemente rápida sobre sus fallos y aciertos en el proceso de aprendizaje. Para compensar tal desidia y evitar posibles protestas, estos profesores suelen otorgar a todos sus alumnos unas calificaciones altas, que obviamente no responden al rendimiento real de cada

cual. En este tipo de casos los profesores están cometiendo un fraude académico que perjudica la formación de los alumnos, y este descuido del bien interno de la enseñanza lo cometen mientras intentan seguir teniendo las mismas o más altas porciones de bienes externos. Para colmo, si algún alumno se atreve a cuestionar este tipo de prácticas corruptas, el profesor suele amenazarle con represalias de todo tipo, comenzando por el suspenso en la materia.

g. También hay otros profesores que aprovechan su poder en el aula para introducir en su enseñanza contenidos, ajenos al currículo oficial o modificados a partir de él, encaminados a hacer algún tipo de proselitismo ideológico (político, religioso, filosófico), bajo la amenaza más o menos encubierta de que aquellos alumnos que se resistan a asentir a tales contenidos serán objeto de represalias. Este tipo de corrupción resulta especialmente grave porque atenta muy directamente contra los valores de la , como hemos comentado en capítulos anteriores. También en este tipo de casos, los bienes internos de la enseñanza son claramente postergados para dar prioridad a uno de los bienes externos, concretamente a la expansión indebida del poder del profesor que éste trata de conseguir a través del dominio ideológico.

h. Cierta número de profesores (o de centros docentes en cuanto tales) ofrecen a sus propios alumnos unas clases extra, fuera del horario escolar, para profundizar en el mismo programa de estudios que se está desarrollando dentro del horario, a cambio de un estipendio económico. En este tipo de casos se está buscando claramente un “atajo” para lograr unos ingresos extra aprovechando el poder que se tiene a través de la relación académica principal. El alumnado, en estos casos, se puede sentir claramente coaccionado a tener que pagar las clases extraescolares, so pena de verse represaliado en las clases ordinarias.

i. Hay algunos profesores (y centros docentes en cuanto tales) que elevan indebidamente las calificaciones otorgadas a sus alumnos con el fin de que puedan acceder más fácilmente a otros niveles educativos o a puestos de trabajo competitivos. Los profesores y los centros que incurrir en este tipo de conductas suelen pretender con ello una ampliación de su prestigio a costa de falsear los datos reales obtenidos en el proceso formativo de su alumnado. En la medida en que el propio alumnado se percata de la operación, se produce un perjuicio real sobre la formación de éste, puesto que los alumnos observan cómo los profesores mienten a otras instancias sociales sobre su verdadero rendimiento académico.

j. Entre los profesores que desempeñan la función de tutores de un grupo de alumnos, algunos lo hacen asumiendo un rol paternalista con el que los instrumentalizan para ganarse su confianza y convertirlos en sus “protegidos” y confidentes. Este modo de entender la tutoría reporta al profesor cierta adhesión desmedida por parte de algunos alumnos y el rechazo de unos

pocos, generalmente los más maduros. Este tipo de relación puede dañar el crecimiento personal de los alumnos, porque les priva de un modelo de adulto responsable y crítico; por otro lado, este tipo de comportamientos genera malestar en el equipo docente del grupo, porque los tutores que así se comportan suelen proporcionar a los alumnos más información de la que les compete con respecto a dicho grupo, tanto acerca del ámbito académico como del personal, y esta falta de confidencialidad repercute muy negativamente en las relaciones académicas y personales.

k. Es preciso rechazar abiertamente las prácticas consistentes en aceptar regalos de las editoriales y de otras empresas de recursos didácticos a cambio de adoptar sus libros de texto u otros materiales que habrán de comprar los alumnos o los propietarios del centro. En estos casos, como es obvio, resulta más grave el asunto cuando el profesor se apropia privadamente de tales regalos, y mucho menos grave cuando estos regalos se quedan en el centro para ser usados en las tareas de enseñanza. Pero de todos modos, incluso este último caso es éticamente rechazable por dos razones principales: la primera es que el criterio correcto para que se compre cualquier recurso didáctico ha de ser la convicción de que tal recurso es el mejor posible para el aprendizaje de los alumnos, pero los regalos pueden provocar que se opte por comprar recursos que no sean los mejores para ese fin; y la segunda es que aceptar regalos introduce una distorsión indebida en la competición que libran las empresas entre sí. Por ejemplo, una editorial puede perder la oportunidad de que adopten su libro, siendo mucho mejor que el de la competencia, solo por avisar a los profesores que no podrá hacer regalo alguno al departamento ni al centro (y mucho menos a los profesores en particular).

l. Los equipos directivos de los centros están formados por profesores que, durante unos años, ejercen tales funciones. Más a menudo de lo que sería deseable se dan casos de profesores que acceden a la función directiva por mero afán de gozar de los bienes externos que esta conlleva (incremento de sueldo, reducción de horas lectivas, prioridad en la elección de grupos y horarios, puntuación para los concursos de traslados, etc.), y no tanto por los bienes internos propios de dicha función (coordinar todos los ámbitos del centro para que funcionen debidamente en orden a conseguir la mejor formación posible para todos los alumnos). Cuando esto sucede, los centros educativos entran en una dinámica de deterioro y desprestigio, pues bastantes profesores se sienten abandonados a su suerte en su trabajo diario y en los problemas que en el mismo les surgen, los padres perciben la descoordinación y la falta de responsabilidad de los directivos, y los alumnos se sienten desprotegidos por un lado, e impunes por otro.

m. Otro tanto ocurre con la inspección de educación, también formada por profesores. Algunos de estos acceden a la función inspectora más por huir de la tarea de aula (entre los profesores ha llegado a ser muy popular la

expresión “desertores de la tiza”) que por ver si se puede ayudar a los profesores a que mejoren su trabajo. Se entiende entonces la función inspectora, más como fiscalización del trabajo docente y propuesta de castigo que como asesoramiento, supervisión y colaboración con los profesionales y los centros. En estos casos, el inspector suele buscar su propio prestigio por la vía de ejercer un poder abusivo, en lugar de servir a las comunidades educativas de los centros que tiene asignados, y ello las hunde en el desamparo, con la consecuencia de que procuran dar una imagen de cumplimiento meramente formal de la legislación educativa, sin atender al espíritu de la ley ni buscar la excelencia profesional.

Probablemente el lector podrá completar fácilmente este lamentable listado de corruptelas del profesorado con su propia experiencia de situaciones parecidas. Pero quiero insistir una vez más en que este tipo de situaciones no refleja en absoluto la práctica habitual mayoritaria de los profesores, aunque es lógico que estas prácticas incorrectas sean más comentadas que las correctas. Porque lo que se hace bien no sale en las noticias y generalmente no llama la atención, mientras que lo que hacemos mal es inmediatamente objeto de atención, de comentarios y de críticas.

VIII. Del círculo vicioso al círculo virtuoso

Las prácticas corruptas que hemos señalado, y en general los comportamientos docentes éticamente incorrectos, pueden conducir a menudo a lo que podemos llamar “el círculo vicioso de la corrupción profesional”. Podemos describirlo del siguiente modo, que sirve igual para la enseñanza que para cualquier otra profesión en la que el profesional trabaje por cuenta ajena:

- El profesional se lamenta de que la institución en la que trabaja no le está proporcionando la porción de bienes externos que en justicia merece. Por ejemplo, se queja de escasez de sueldo, o de recortes injustificados a su autonomía profesional, o de falta de apoyo ante quejas injustas de alumnos o de padres, o de un reducido reconocimiento que se muestra en detalles como la rigidez en el horario laboral, la escasa dotación de mobiliario y de otros recursos, la exclusión de ciertos honores que sí se están otorgando a otros titulados del mismo nivel que los profesores pero no a los profesores, etc. Puede que algunos docentes acumulen un gran número de tales quejas y lleguen a sentirse ofendidos en su pundonor profesional ante lo que perciben como un trato éticamente impresentable.

- Ese malestar docente (ESTEVE, 1994) puede culminar en determinado momento en una reacción negativa, consistente en reducir el rendimiento laboral de modo que tal que no pueda dar lugar a represalias desde el punto de vista legal, pero que al mismo tiempo sea lo suficientemente llamativo como para que las autoridades educativas sean conscientes de que hay malestar entre el profesorado por desacuerdos en la asignación de determinados bienes externos. En algunos casos, los profesores descontentos llevan a cabo diversas corruptelas como las que hemos comentado anteriormente, pero con cuidado para no ser castigados; de este modo creen que están consiguiendo algunas compensaciones que supuestamente reparan la injusticia que supuestamente padecen. La situación es tan lamentable que puede recordar aquel viejo dicho según el cual “Me engañarán en el sueldo, pero no en el trabajo”, o aquel otro, muy similar, que reza así: “Tú finges que me pagas y yo finjo que trabajo”, etc.
- Las autoridades correspondientes perciben claramente la reducción del rendimiento laboral adoptada por los profesores a los que hemos hecho referencia en el párrafo anterior, y como reacción a semejante comportamiento, deciden imponerles un mayor recorte de los bienes externos que en principio les corresponden.
- En respuesta a ese recorte, los profesores que se consideran maltratados se radicalizan aún más, si cabe, en su posición desmoralizada y reactiva, mostrando con mucha más claridad su descontento con el trato recibido y su disposición a mantener y aumentar las corruptelas supuestamente compensadoras. De este modo regresamos de nuevo al punto inicial de este relato, cerrando el círculo de esta corrompida situación.

¿Existe algún modo de salir de ese círculo vicioso y revertir este proceso perverso, para convertirlo en una situación de normalidad laboral, e incluso en un círculo virtuoso de excelencia laboral? En la mayor parte de los casos el diálogo de buena fe por ambas partes será la clave de la solución. Pero en semejante diálogo no bastará con apelar a las buenas palabras como “ética”, “compromiso docente”, “vocación profesional”, etc. Será necesario que hablen los hechos en forma de cambios concretos en la asignación de los bienes externos y de otros incentivos (por parte de los empleadores) y en forma de esfuerzos concretos y visibles en las tareas laborales (por parte de los empleados). Será necesaria una actitud respetuosa, abierta, flexible, dialogante, transparente y dispuesta a mantener los compromisos a los que se llegue. Tal vez sea el momento de crear alguna estructura permanente de encuentro para la reflexión conjunta, el debate

y la negociación entre empleados y empleadores, para seguir avanzando, tras conseguir una situación de normalidad, hasta alcanzar una situación de círculo virtuoso. En esta deseable situación, los profesores se sienten valorados e incentivados de tal modo, que su actitud básica consiste en aumentar voluntariamente su rendimiento laboral y en crear un clima de confianza y cooperación entre los distintos sectores que conviven en el centro. Esto da lugar a una mejora global del centro, que a su vez redundará en mejores resultados y mejor imagen del mismo, con lo cual se crean nuevas posibilidades para aumentar de nuevo los incentivos de diversos bienes externos. La nueva mejora en la asignación de bienes externos refuerza todavía más la actitud positiva de los profesores y el buen clima de colaboración entre todos. Y así sucesivamente. Es algo difícil de lograr, pero no imposible. El primer paso en esa dirección ha de ser un nuevo acuerdo sobre un nuevo sistema de incentivos, seguido de una revisión periódica abierta y participativa respecto a cómo está funcionando ese nuevo acuerdo y qué se puede hacer para mejorarlo.

I X . Casos de profesores quemados (burnout) y acosados laboralmente (mobbing)

En las décadas recientes se han detectado e identificado en el ámbito de la Psicología dos fenómenos que han sido objeto de diversas investigaciones y debatidos ampliamente en los medios de comunicación: se trata del síndrome del trabajador quemado (habitualmente nombrado con el término inglés burnout) y el del acoso laboral (mobbing). Podemos preguntarnos por la dimensión ética de estos fenómenos en relación con las corruptelas que estamos comentando en este capítulo.

En cuanto a las causas del síndrome del profesional quemado, y más concretamente, en lo que aquí nos concierne, respecto al profesor quemado, comencemos por aclarar qué rasgos caracterizan este síndrome (según MENÉNDEZ MONTAÑÉS y MORENO OLIVER, 2006, 129):

“burnout es un proceso cuya característica esencial es el desgaste psíquico resultado del agotamiento emocional y de patentizar una empatía negativa hacia las personas con las que se trabaja (alumnado) y hacia el rol que se tiene asignado (el profesor siente la necesidad de dejar de serlo y, así, no tener que hacer frente a sus responsabilidades y a lo que de él se espera y exige). Esto puede ser considerado uno de los eslabones terminales de un estrés crónico laboral”.

Estos autores ponen como ejemplo de profesor quemado el caso de un jefe de estudios de instituto que ha estado tres años en el cargo “dejándose la piel” por el centro, descuidando a su familia, mientras que un grupo de profesores de la

candidatura perdedora de las elecciones a la dirección le habían hecho la vida imposible a base de “poner palos en las ruedas” a su gestión. El resultado es que este profesor presenta varios síntomas de malestar físico y psíquico; se marcha a casa con una baja médica y comenta que no está con ánimos de regresar al instituto y menos aún a ocupar de nuevo el cargo de jefe de estudios.

El análisis ético de este tipo de casos nos conduce a afirmar que, en general, una parte del problema se encuentra en la actitud dañina de algunas personas que rodean al profesional afectado. Puede que la otra parte del problema se encuentre en el propio afectado, en su carencia de ciertas habilidades para gestionar sus relaciones sociales y los inevitables conflictos de la vida cotidiana, pero ello no reduce la responsabilidad que puedan tener las personas que han contribuido a que el profesional acabe en tratamiento médico por el síndrome de burnout. El profesor quemado llega a esa situación porque hay personas e instituciones que le han empujado por una peligrosa pendiente. En este sentido, es esencial prevenir este tipo de situaciones estando muy alertas entre los compañeros más maduros éticamente para evitar que el clima del centro se deteriore y pueda provocar que algunas personas acaben quemadas. Podría crearse en muchos centros un comité de ética (o añadir competencias de revisión ética a alguna comisión del centro que ya esté creada para atender a otros temas), de manera que ante cualquier síntoma de que se ha iniciado una deriva hacia situaciones especialmente estresantes para las personas se pudieran llevar a cabo los cambios necesarios para detener esa deriva. En dicho comité de ética o comisión con competencias éticas debería haber representantes de todos los sectores de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, personal administrativo, etc.), con el fin de que tanto la interpretación de los problemas como las recomendaciones de solución surjan del contraste de opiniones entre los distintos sectores. Siguiendo las atinadas orientaciones de MENÉNDEZ MONTAÑÉS y MORENO OLIVER (2006, 145), la labor preventiva debería plantear, al menos, las cuestiones siguientes:

- ¿Están bien definidas y claramente delimitadas las tareas de cada profesional en el centro?
- ¿Están bien definidos de forma clara y concreta los objetivos que se pretende alcanzar?
- ¿Están bien definidas las pautas de trabajo y su organización, con concreción de los equipos de pedagógicos, órganos de gobierno y representación?
- ¿Se han establecido bien los modos y pautas de relación del centro, sus departamentos y profesorado, con la Administración y otras instituciones externas?
- ¿Se respeta y se propicia al máximo un funcionamiento dialogado y

democrático?

- ¿Se procura, en la medida de lo posible, que se extienda el compartir tareas de información, gestión, comunicación o administración, respetando las capacitaciones y competencias pertinentes?
- ¿Se está instaurando un clima sano y abierto de autoevaluación, crítica responsable y negociación y resolución de conflictos?
- ¿Se cuenta con las infraestructuras adecuadas?
- ¿Se aprende en el centro a detectar las líneas de conflicto posible o latente?
- ¿Se está creando un clima de colaboración y compromiso profesional entre los docentes?
- ¿Se está orientando la gestión a la finalidad educativa?
- ¿Se necesita y se puede disminuir el número de alumnos por profesor?
- ¿Se puede lograr una plantilla de profesores con perfiles diversificados?
- ¿Se puede potenciar un sistema de tutorías que dé respuesta al alumnado que las necesite?

Por otra parte, un comité de ética como el propuesto, podría realizar algunas tareas de mediación o arbitraje en algunos conflictos a modo de ombudsman colectivo al que se harían llegar las quejas, sugerencias y problemas que cualquier miembro de la comunidad educativa podría plantear a través de los cauces que se considerasen oportunos.

En cuanto al acoso laboral (mobbing), MENÉNDEZ MONTAÑÉS y MORENO OLIVER (2006, 149s) lo definen como “un hostigamiento psicológico en el trabajo, efectuado por una persona o grupo de personas sobre otro miembro del mismo colectivo laboral al que pertenecen los implicados (tanto los hostigadores, agentes conscientes, como los hostigados, en tanto que receptores pasivos involuntarios)”. Añaden que, para que no se confunda el acoso laboral con las situaciones de conflicto habituales e inevitables en todo grupo humano, se ha de tener en cuenta que el acoso ha de ser sistemático (al menos una vez por semana) y prolongado en el tiempo (seis meses o más).

Los tipos de casos que estos autores señalan como típicos de acoso laboral los clasifican en cuatro grupos: 1) acciones discriminatorias, 2) acciones contra la dignidad personal, 3) acciones que manipulan la información y la comunicación, y 4) acciones que afectan negativamente el ejercicio del trabajo.

Este tipo de situaciones exige, con mayor énfasis aún que en el caso del burnout, la adopción de medidas razonables de prevención, y eventualmente también la intervención cuidadosa, por parte de un posible comité de ética del centro u órgano semejante, que tendría que empezar analizando cada caso con mucho cuidado, para evitar que se confunda cualquier discrepancia, conflicto o

reprimenda con una situación de acoso laboral. A partir, de ahí, el órgano deliberativo identificaría el problema real y las alternativas disponibles para encauzar su solución.

Cuestionario de autocontrol y debate

1. Expresa de varias maneras distintas cuáles son los bienes internos de la enseñanza. Señala cuál de esas expresiones te parece más acertada y por qué.
2. ¿Qué relaciones existen entre la enseñanza y la educación?
3. ¿Qué parte de responsabilidad tienen los profesores en la educación? ¿Por qué?
4. ¿Qué significa afirmar que la enseñanza tiene por objeto la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones? ¿Es lo mismo la cultura que la ciencia? ¿Qué significados principales tiene el término "cultura" en el contexto del quehacer educativo?
5. ¿Qué razones puede haber para afirmar que la enseñanza lleva consigo la necesidad de formación cívica de los alumnos?
6. ¿En qué sentido la igual ciudadanía es una creencia básica que está ligada a la entraña misma de la actividad docente?
7. ¿En qué sentido se afirma que la idea de igual dignidad de las personas, de la que procede la afirmación de la igualdad ciudadana, es una creencia moral que ocupa un lugar central en nuestra cultura?
8. ¿Es lo mismo formar a las personas como ciudadanos activos que como profesionales competentes? ¿Por qué?
9. ¿Es necesario que las tareas de evaluación y acreditación formen parte de la enseñanza? ¿Por qué?
10. ¿Es justo que las evaluaciones y acreditaciones que proporciona la enseñanza se utilicen para clasificar, etiquetar y jerarquizar a las personas, de modo que quienes obtienen éxitos académicos puedan aspirar a puestos de mayor responsabilidad y rango social?
11. ¿Es justo que en muchos casos se alcance cierto grado de éxito personal y social sin haber logrado previamente los certificados y diplomas que indican el logro de un buen aprendizaje en las distintas etapas de la enseñanza? ¿Por qué?
12. ¿En qué consisten los bienes externos de las actividades sociales? ¿Hasta qué punto son necesarios para que cada actividad funcione adecuadamente?
13. ¿Qué significa afirmar que los bienes externos funcionan como incentivos?
14. ¿Es necesario establecer un mínimo de bienes externos para dotar a todos los profesores, con independencia de los méritos profesionales que tengan? ¿Por qué?
15. ¿Sería justo adjudicar los mismos bienes externos a todos los profesores que desempeñen el mismo tipo de trabajo, con independencia de su experiencia laboral y de otros méritos que

puedan tener? ¿Por qué?

16. Explica el fenómeno de la corrupción profesional utilizando la distinción entre bienes internos y externos. Comenta algunos ejemplos de las corruptelas que consideras más habituales entre el profesorado proponiendo alternativas para superarlas.
17. ¿En qué consiste un círculo vicioso de corrupción profesional? ¿De qué modo podría revertirse para lograr un círculo virtuoso?
18. ¿En qué consiste el síndrome del profesor quemado (burnout) y el acoso laboral (mobbing)? Argumenta sobre las posibles medidas de prevención para estos tipos de problemas.

Comentario de texto

Por muchas razones propende el docente a ser un resentido. Prescindo del maestro fracasado. Porque toda vida fracasada, la del maestro como la de cualquier otro profesional, conduce derechamente al resentimiento. Pero, aparte del maestro fracasado, el resentimiento acecha también al buen maestro, al docente de vocación auténtica, si no cuida de fortalecer de continuo su fidelidad a la misión elegida. Me limitaré a subrayar dos causas principales que empujan fácilmente al maestro por el plano inclinado del resentimiento.

La primera es la gran desproporción entre las virtudes y capacidades que la sociedad exige del maestro y las compensaciones y satisfacciones que le ofrece. La sociedad no confiere todavía al docente la holgura económica que necesita. Con lo cual la sociedad comete una gran torpeza, porque es principio evidente y casi ley física que no se pueden tener buenos servidores si no se les paga bien. Pero aun esto sería de poca monta y el docente auténtico no para demasiadas mientes en ello. Lo peor es que la sociedad, tacaña en bienes materiales, es quizá todavía más parca en conceder al maestro la estimación a que tiene perfecto derecho. Es curioso que la sociedad no se cansa de proclamar los merecimientos de la profesión docente; pero al mismo tiempo le niega de hecho esa preeminencia de valor que, sin dificultad y espontáneamente confiesa deberle. Hay en esto una extraña duplicidad y como hipocresía, que valdría la pena someter a estudio sociológico e histórico.

La segunda causa que contribuye a producir el resentimiento en el alma del maestro es esa falta esencial de reciprocidad que ya hemos descrito anteriormente. El maestro se pone al servicio de sus discípulos sin obtener ni reclamar siquiera correspondencia y gratitud. El maestro provee al discípulo de cuanto es necesario para el aventurado viaje de la vida. Lo embarca al fin para la larga travesía. Lo despide. Y se queda en tierra agitando el pañuelo, que acaso le sirva luego para enjugar una lágrima. Y así un día y otro día, con uno, con otro, con muchos discípulos. El maestro es el hombre de las despedidas. El maestro prepara a los otros para que hagan cosas –grandes o pequeñas–. Él, en cambio, se queda siempre en tierra. Lo que hace, parece que no es nada, justamente porque es hacer que los otros hagan. Mucha virtud de abnegación, de optimismo, de generosa dedicación se necesita para no sentirse el alma dolorida, ante este eterno desfile de los que vienen, reciben, aprovechan y se van, a veces sin volver siquiera la cara.

El maestro, por la esencia misma de su profesión, se coloca un poco al margen de la vida, parado junto al camino. Es dolorosa esa función si se la mira bajo el ángulo visual de la actividad creadora. Si el docente no rememora una y otra vez aquellos primeros entusiasmos que le acuciaban, cuando resolvió elegir la profesión del magisterio, ¿qué de extraño tiene que caiga en el desvarío, en la melancolía, en el resentimiento?

Pero esa caída es fatal. Fatal para su persona y para su acción profesional. El maestro resentido debiera pedir con urgencia su retiro a la sociedad. Agriado el humor, decadente el interés, agóstanse en el alma del resentido todos los jugos vitales, aflójanse todos los resortes de la actividad. Preso de la impotencia, el maestro resentido se ensimisma, se torna dogmático, huye de todo esfuerzo y mecaniza su enseñanza. Y entonces ha terminado. Ya no es maestro. Apenas sigue siendo hombre. El resentimiento anula la profesión docente.

Manuel GARCÍA MORENTE: "Virtudes y vicios de la profesión docente" [1936] en Obras completas, edición de Juan Miguel Palacios y Rogelio Rovira. Madrid, Anthropos, 1996, tomo I, pp. 456-466.

- ¿Qué título le pondrías a este fragmento? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos de lo que expresa aquí el autor han quedado obsoletos y qué otros mantienen vigencia en la actualidad? Argumenta la respuesta.
- ¿Hay algunas vías para superar los problemas de la profesión docente señalados por el autor y que todavía estén de actualidad? Razona la respuesta.

1. En el caso de España, la Ley Orgánica de Educación, Ley 2/2006 de 3 de mayo, publicada en el Boletín Oficial del Estado del 4 de mayo de 2006, recoge los objetivos que se fijan para estas modalidades de enseñanza y para las etapas educativas comentadas anteriormente. Es obvio que desde la ética no podemos considerar que los objetivos que marca esta ley, u otra semejante, sean los únicos que haya que tener en cuenta, pero conviene tener presente la formulación que nos ofrecen las leyes como punto de partida para el debate ético.

Capítulo 5

Actitudes éticas del profesor en relación consigo mismo, con el contexto ético-político y con sus alumnos

I. Actitudes, mejor que deberes

Cuando pensamos en la enseñanza tal y como se lleva a cabo en las sociedades modernas, nos percatamos de que esta profesión se ejerce necesariamente condicionada por diversas circunstancias institucionales en las que el profesor establece relaciones con personas, grupos y normas. La mayor parte de los códigos deontológicos de profesores que hasta ahora se han ido formulando desde diferentes instancias hacen referencia a dichas relaciones, de modo que cada capítulo del código se refiere a los deberes del profesor en el ámbito de cada una de esas relaciones pertinentes (véanse algunos de estos códigos en el Anexo de este libro). En el presente capítulo y en los siguientes vamos a revisar algunas de tales relaciones desde el punto de vista de ético, pero poniendo el énfasis en las actitudes, más que en los deberes. Las actitudes son aquellas predisposiciones, aprendidas y relativamente fijas, que orientan la conducta que previsiblemente se manifestará ante una situación u objeto determinado; la actitud es, pues, una predisposición conductual, que no consideramos innata, sino como algo que la persona adquiere y que admite modificaciones (PUIG ROVIRA, 1995, 125). Las actitudes tienen mucho en común con lo que los clásicos de la ética llamaron “virtudes”, que son aquellos hábitos de comportamiento que consideramos como deseables y que se contraponen a los “vicios” o hábitos indeseables. Las actitudes, como las virtudes, expresan el tipo de persona en el que uno se está convirtiendo al hacer uso de su libre albedrío, puesto que son modos de comportamiento elegidos y “trabajados” con cierto esfuerzo por cada cual a lo largo de un tiempo más o menos largo.

Las virtudes y actitudes contienen componentes cognitivos (saberes,

convicciones, creencias), afectivos (sentimientos favorables o desfavorables en relación a cada situación) y comportamentales (tendencia a responder en un determinado sentido a un aspecto concreto de la realidad). Para modificar las actitudes, de modo que las más deseables sustituyan a las indeseables, es necesario tener referentes, dar una dirección nueva a nuestra vida a través de ciertos contenidos educativos que podemos llamar "contenidos orientadores", porque son los que proporcionan a la persona un norte hacia el que caminar, una meta moralmente deseable a la que acercarse progresivamente; tales contenidos orientadores son los que indican qué cualidades conviene "apropiarse" para "acondicionar mejor la propia vida", es decir, para comportarse de un modo que tenga pleno sentido para quien la vive. Tales contenidos orientadores son los valores, principios, normas e ideales de vida que descubrimos a través de la educación ética y a través de la propia reflexión personal acerca de las experiencias cotidianas. Esos contenidos orientadores funcionan como una brújula o como un mapa: nos indican posibles itinerarios, nos sugieren posibles metas, pero no anulan la libertad del sujeto moral, sino todo lo contrario: el seguimiento de las orientaciones morales desarrolla la libertad de la persona, puesto que la libera de vicios y servidumbres que recortan la autonomía personal.

Las actitudes se internalizan en el sujeto moral, llegan a formar parte de él como un ethos, como un carácter moral que se forja el propio agente con ayuda de la comunidad en la que vive y en la que se forma, mientras que los deberes mantienen siempre cierta externalidad (JORDÁN, 1998, 127). No es lo mismo, por ejemplo, que un profesor piense en el esfuerzo de preparar sus clases y de corregir las tareas de sus alumnos como un "deber" que le viene impuesto como una pesada carga que en cierto modo le amarga la vida, que tomarse ese mismo esfuerzo como un reto que uno mismo se autoimpone y que asume desde su propia conciencia como algo interesante y motivador. Si el profesor adopta ciertas actitudes éticas, especialmente una actitud básica o fundamental de profesionalidad, de valoración positiva del trabajo bien hecho, entonces vivirá su profesión como un compromiso vital que satisface las aspiraciones más profundas de su persona, y de ese modo se alejará de la esquizofrenia que supone separar el trabajo de su proyecto general de vida plena y vivirlo como un lastre que no hay más remedio que cargar.

Está claro que, finalmente, tanto el profesor que interpreta su propio esfuerzo con la actitud resignada de "este es mi deber y lo cumplo sin entusiasmo, como cuestión de supervivencia económica", como el que lo interpreta con la actitud positiva de "esta es mi opción profesional, que tanto disfruto y que proporciona buenos servicios a mis alumnos y a la comunidad", mostrarán externamente un comportamiento similar, a saber: ambos preparan sus clases lo mejor que saben, imparten docencia lo mejor que pueden, y corrigen las tareas del alumnado de una manera más o menos justa. Sin embargo, desde el punto de vista ético, la

opción del disfrute de la propia profesionalidad es mucho mejor que la del mero cumplimiento de un deber contractual; es una opción mucho más completa, puesto que indica una mayor madurez moral, supone una mayor resistencia ante las dificultades y garantiza una mejor labor a medio y largo plazo, lo que redundará en un mejor equilibrio de la dimensión profesional del profesor con sus dimensiones personal y ciudadana, y ello tendrá efectos muy positivos en el alumnado para que se avance en el logro de los bienes internos de la enseñanza.

Las actitudes básicas que asume una persona como profesional constituyen su ethos profesional, el carácter que ella misma se forja a lo largo de los años en el terreno de su trabajo. Y no es indiferente adoptar un ethos profesional burocratizado, en el que se vive el ejercicio profesional como algo exterior, como un pesado fardo de deberes que se le imponen a uno desde fuera, que adoptar un ethos profesional de excelencia, en el que la profesión es considerada como expresión gozosa de la propia identidad, como parte de un proyecto personal de vida plena. Los apartados que vienen a continuación intentan desgranar algunas de las actitudes éticas que forman parte de la profesionalidad docente entendida de esta última manera. ¿Cómo averiguamos de qué actitudes se trata? ¿Quién puede decir si tales o cuales actitudes que puede adoptar un profesor son éticamente mejores que otras? La reflexión ética puede señalar cuáles son las mejores actitudes a seguir tomando como punto de partida los objetivos últimos o bienes internos de los que hemos hablado en el capítulo tercero. Allí explicamos cuál es, a nuestro juicio, el procedimiento más razonable para desarrollar una propuesta de ética docente como ética aplicada. Conforme al procedimiento mencionado, tomamos aquí como hilo conductor el examen de las principales relaciones que forman parte del ejercicio de la enseñanza en el mundo contemporáneo: la relación del profesor consigo mismo y con el contexto ético-político que le ha tocado vivir, la relación del profesor con los alumnos, la del profesor con el centro educativo en el que trabaje, la relación con el currículo que ha de enseñar, la del profesor con los colegas, la del profesor con los padres-madres y con la comunidad local, y la del profesor con los directivos del centro. Sabemos que hay otras muchas relaciones que establece el profesor con diversos colectivos y personas, pero no pretendemos hacer aquí un análisis exhaustivo, sino únicamente señalar las actitudes básicas que le corresponde asumir en las principales relaciones profesionales.

II. Principales relaciones que constituyen la profesión docente

En primer lugar, el profesor se relaciona necesariamente consigo mismo, en el sentido de que es una persona que se posiciona de una determinada manera ante su profesión docente: la ama o la odia, la ha elegido como primera y principal ocupación vital o la acepta como segunda salida profesional ante la imposibilidad de acceder a una primera opción que no ha resultado viable, etc.

Esta relación básica persona-profesión es una cuestión ética que ya hemos comentado en el capítulo segundo de un modo general, y que abordaremos inmediatamente en relación con la enseñanza.

En segundo lugar, pero estrechamente unida a la relación de la persona con la profesión, analizaremos la relación del profesor con el contexto ético-político de la sociedad abierta, pluralista y democrática en la que se inserta su vida como persona, como ciudadano y como profesional. Esta relación, que presupone lo que ya hemos comentado anteriormente sobre la ética cívica, será objeto de una reflexión más detallada un poco más adelante.

En tercer lugar, pero estrechamente conectado con el mencionado contexto ético-político pluralista y democrático, observamos que la enseñanza tiene su núcleo principal en la relación entre el profesor y su alumnado. Esta relación es la clave de la ética profesional de los profesores de todas las épocas y lugares, pero no podemos analizarla aisladamente, insistimos, porque los valores que han de realizarse en esta relación pedagógica han de estar a la altura del desarrollo moral alcanzado en cada circunstancia histórica. No podríamos decir cómo debe ser hoy en día la relación profesor-alumno sin tener muy presente que esa relación se inscribe actualmente en el contexto de una sociedad que se pretende abierta, pluralista, democrática, respetuosa con la dignidad de las personas, etc. De ahí que la relación profesor-alumno la estudiemos en tercer lugar, cediendo el primero a la relación del profesor con su vocación profesional y el segundo al contexto ético-político en el que ha de moverse el profesor en todas sus relaciones.

En cuarto lugar, las relaciones del profesor con el currículo que ha de transmitir como enseñanza a su alumnado y con las leyes educativas vigentes condicionan enormemente su labor, hasta el punto de que no es posible un ejercicio ético de la enseñanza sin revisar en serio todo lo que lleva consigo el currículo académico: qué hay que enseñar y por qué, cómo enseñarlo, cuándo, qué recursos son necesarios, etc. En esta relación profesor-curriculo aparece como un elemento importante la autonomía profesional del profesor, su "libertad de cátedra", que – como veremos –, no ha de ser ilimitada, sino que se trata más bien de un amplio margen de maniobra para poder tomar las decisiones técnicas y éticas más idóneas en cada momento, sin perder de vista el fin último de la tarea docente, que es incrementar en lo posible el aprendizaje del alumnado para ser mejores personas, mejores profesionales y mejores ciudadanos.

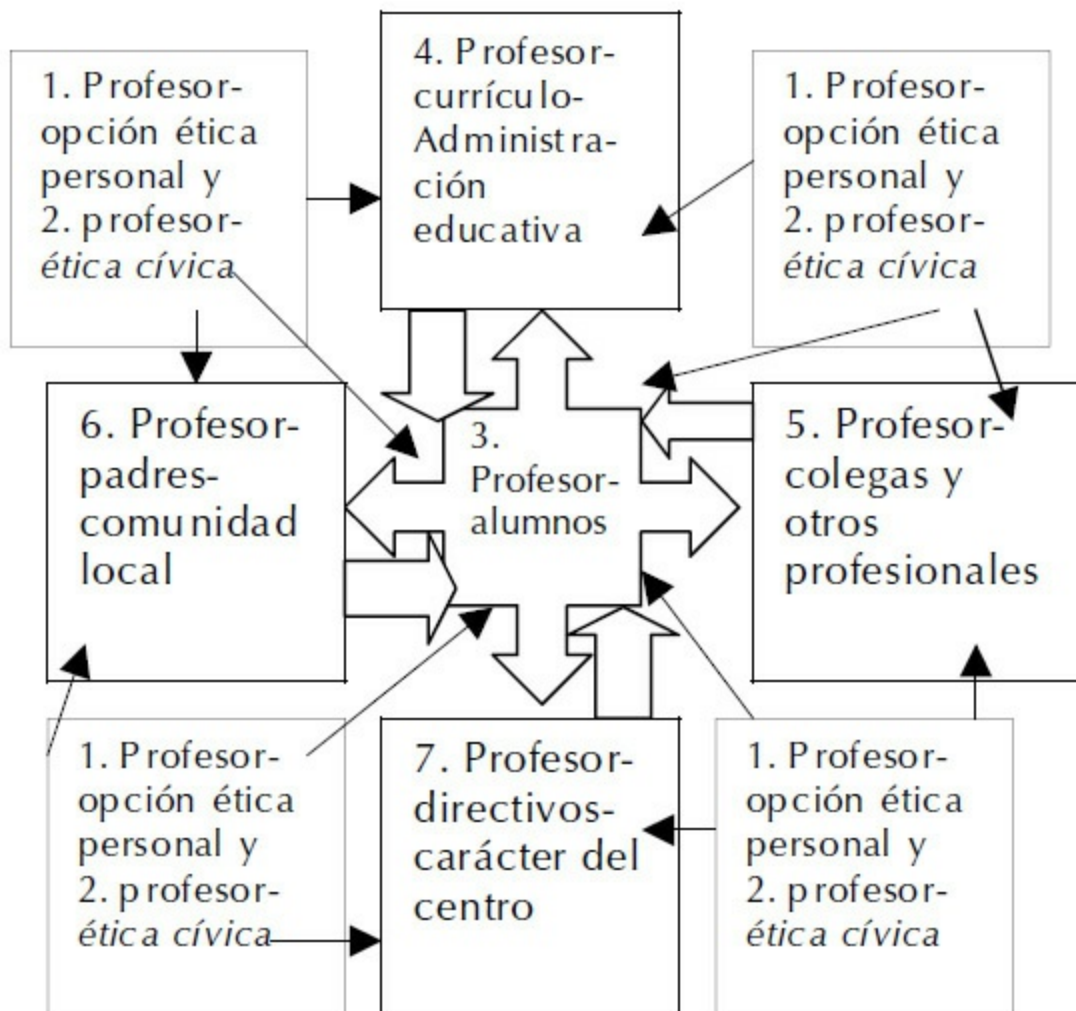
En quinto lugar, pero simultáneamente con todas las demás relaciones, el profesor contemporáneo ha de tener muy presente su relación con el equipo pedagógico del centro (especialmente con los otros profesores del mismo grupo de alumnos, pero también con psicólogos, trabajadores sociales, administrativos, personal auxiliar de servicios, etc.) y con otros profesionales ajenos al centro (proveedores de material escolar, colegios profesionales, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, sociedades científicas, universidades, organizaciones

solidarias –ONG–, etc.). Todas estas relaciones constituyen un aspecto básico de la tarea docente que también plantea ciertos retos éticos.

En sexto lugar, y según sea la edad del alumnado, las relaciones con los padres o tutores y con la comunidad local en la que estos están insertos tiene un peso muy importante en el ejercicio profesional de la enseñanza, que obviamente también suscita algunas cuestiones éticas.

En séptimo y último lugar, pero no por ello menos importante, la relación con la institución docente en la que el profesional preste sus servicios (equipo directivo, propietarios del centro y en general quienes ejercen poder académico directo sobre el profesor) es un condicionante esencial de la profesión, y por ello será conveniente revisar esta relación desde el punto de vista ético.

Se podrían analizar también otras relaciones del profesional de la enseñanza que pueden tener una gran influencia en el desempeño cotidiano de la profesión, como por ejemplo la relación del profesor con clubes deportivos y culturales, con medios de comunicación, con los tribunales, etc. Pero quizá las relaciones que influyen más decisivamente en la práctica docente sean las que hemos mencionado, conforme a lo que expresa el gráfico siguiente:



Esquema de las principales relaciones a tener presentes en el análisis de la dimensión ética de la enseñanza

III. La relación del profesor con su propia opción profesional

En este punto es preciso señalar algunos elementos de reflexión:

- La vocación profesional no siempre es algo con lo que se nace, sino más bien algo que se hace, que va surgiendo con el ejercicio profesional en la medida en que la propia actitud es positiva y el entorno resulta favorable. En todo caso, si al cabo de un tiempo más o menos largo (digamos, dos o más cursos académicos) la persona no se identifica con la profesión

docente, lo mejor será que busque otro empleo y abandone la enseñanza cuanto antes, porque permanecer en ella con frustración y con desprecio hacia las tareas docentes puede ser muy destructivo para uno mismo y para los alumnos, además de perjudicar en mayor o menor medida a otras muchas personas.

- La enseñanza es una profesión que fácilmente puede ganarse a quien la ejerce, aunque en principio no fuese la principal opción profesional de una persona. Un ejemplo de esta posibilidad es el que se expresa en la película "Profesor Holland", cuyo comentario sugerimos al final de este capítulo. En muchos casos, la persona que ingresó en la enseñanza sin tener una especial inclinación por esta profesión, puede llegar a disfrutarla plenamente y a ejercerla de un modo excelente si pone de su parte una actitud de servicio a los alumnos, de verdadero interés por sus personas y por desarrollar sus capacidades, y en consecuencia hace un esfuerzo por aprender las técnicas propias de la profesión. A medio y largo plazo, tal esfuerzo puede mostrar unos frutos saludables en términos de realización personal y profesional, de modo que se produzca un refuerzo positivo de la opción por la enseñanza.
- En ocasiones pueden surgir en cualquier profesional, también en el profesor, ciertas dudas respecto a si uno eligió bien la profesión, o si más bien fue un error que tal vez sea muy difícil corregir a ciertas edades. Sin embargo, es preciso darse cuenta de que ese tipo de dudas suele ser fruto de la propia inquietud por hacer bien las cosas. De un modo u otro, casi cualquier persona puede tener ese tipo de dudas alguna vez en la vida, porque es obvio que cuando uno elige una profesión está dejando de lado otras muchas, y por ello es humano y normal que en algún momento posterior se pregunte qué hubiera sido de su vida si la elección hubiera sido distinta. Si los momentos de duda son más bien escasos y de algún modo se compensan con otros muchos momentos de satisfacción por la elección profesional que uno hizo, entonces hay elementos suficientes para descartar las dudas y para ratificarse en la profesión elegida.
- En el caso de la enseñanza, pero también en otras muchas profesiones que tienen un alto componente de interacción personal con otros seres humanos, la cosmovisión que tenga el profesional como persona (sus creencias filosóficas, políticas, morales y en su caso religiosas) suele tener un peso muy importante en cuanto a la motivación para trabajar, para

superar las dificultades, para atreverse a exigir mejoras, etc. De ahí la importancia de cultivar adecuadamente la relación con la propia cosmovisión. En el caso de ciertas profesiones (por ejemplo las directamente vinculadas a una religión o las que tienen que ver con el desempeño de cargos políticos) el cultivo de la propia cosmovisión es crucial para permanecer en la profesión de un modo coherente y consecuente. En el caso de la enseñanza, un profesor puede, por ejemplo, cambiar su primitiva cosmovisión por otra distinta, y en algunos casos seguirá siendo un buen profesor, a pesar de que cambie su visión de la enseñanza y sus motivaciones para ejercerla, pero en otros casos tales cambios pueden suponer un impulso para abandonar la enseñanza, o bien un motivo de deterioro de su dedicación profesional. En consecuencia, es éticamente muy relevante que el profesor sea muy consciente de cuál su cosmovisión particular, de qué modo se relaciona tal cosmovisión con sus motivaciones y convicciones profesionales y en qué medida puede ir completando dicha cosmovisión para que no decaigan las energías dedicadas a la enseñanza y las inquietudes por mejorar cada día en su labor docente. Y en caso de que la vida le lleve a realizar un cambio drástico con respecto a su cosmovisión anterior, el profesor responsable ha de ser consecuente con esos cambios procurando no hacer daño a los otros, especialmente sin perjudicar a los alumnos. Esto es así porque, como veremos en el apartado siguiente, la cosmovisión personal del profesor debe articularse de modo coherente con los valores de la ética cívica, sin que eso signifique que deba desaparecer ni privatizarse por completo.

IV. La relación del profesor con el contexto ético-político y con su propia opción ética

Hemos insistido en que el profesor contemporáneo está condicionado por el contexto ético-político de las sociedades abiertas, pluralistas y democráticas, que son sociedades que, en principio, aspiran a reconocer la igual dignidad de todas las personas y a implantar los derechos humanos manteniendo el equilibrio ecológico. Y sin embargo, el hecho de que los profesores de hoy tengan que desarrollar su labor profesional en semejante contexto, en el que no siempre se ha sabido explicitar adecuadamente en qué consiste una ética democrática, y que simultáneamente el profesor tenga, como todo el mundo, sus propias convicciones éticas, a las que no tiene por qué renunciar en absoluto (salvo en aspectos que fuesen dañinos para la convivencia democrática como la apología

de la violencia o la práctica del adoctrinamiento), plantea algunas cuestiones que una ética docente debería abordar. Veamos algunas de ellas.

En este tipo de sociedades se declara solemnemente que hay que realizar los valores de la ética cívica respetando los derechos humanos básicos, de manera que todas las personas tengan reconocida su dignidad y puedan desarrollar una vida plena según el modelo que ellas mismas elijan libremente, pero con el límite de que no se permite adoptar estilos de vida dañinos para la convivencia pacífica, cooperativa y ecológicamente sostenible. De modo que el profesional docente en las sociedades abiertas, pluralistas y democráticas se encuentra en estrecha relación con dos tipos de ética perfectamente compatibles, pero con exigencias distintas: por una parte tiene, como cualquier otra persona en el mundo, sus propias creencias morales, su opción por alguna ética de máximos, su propia mentalidad ética que incluye actitudes concretas respecto a lo religioso, lo político, lo económico, etc. Por otra parte, se adhiere al mismo tiempo a esa ética cívica compartida que le recuerda que la convivencia en sociedades pluralistas se sustenta en un pequeño conjunto de valores que todos (o casi todos) se comprometen a respetar.

La relación del profesor con ambos tipos de ética, el modo de hacerlos compatibles en su vida cotidiana, va a condicionar enormemente su modo de vivir la profesión. Las demás relaciones del profesor (con los alumnos, con el currículo, con los colegas, con los padres-madres y comunidad local, con los directivos del centro, etc.) han de acomodarse en todo momento a la ética cívica compartida en las sociedades democráticas. Pero el profesor es también un ser humano y un ciudadano, con sus filias y sus fobias, con sus creencias morales que no puede dejar fuera del aula (aunque lo pretenda), y por esa razón habrá muy distintos estilos de ser profesor. En la práctica, aunque todos los profesores respeten la ética cívica, no será idéntica su actitud moral en la vida cotidiana: unos serán más cuidadosos con la libertad, otros estarán más pendientes de la igualdad, otros pondrán mayor énfasis en la solidaridad, etc.

Exigencia en lo justo, invitación en lo bueno

¿Qué actitud ética puede y debe adoptar el profesor en ese contexto ético-político pluralista y democrático si pretende actuar como un profesional responsable, que pretende ofrecer la mejor enseñanza posible a sus alumnos? ¿Puede y debe dejar a un lado sus propias adhesiones y simpatías ideológicas para intentar ser “neutral” ante el alumnado, o por el contrario ha de mantener abiertamente sus convicciones, aun a riesgo de ser acusado de adoctrinador o de proselitista? Ya hemos comentado anteriormente que, por una parte, hay asuntos en los que el profesor nunca debe ser neutral, como son las cuestiones en las que está en juego la convivencia en el respeto a todas las personas, esto es, las

cuestiones en las que arriesgamos la construcción y mantenimiento de un orden social inclusivo, compatible con un amplio –pero no ilimitado– pluralismo ideológico. Las cuestiones de convivencia son cuestiones de justicia social, puesto que en ellas está en juego el buen o mal funcionamiento de una sociedad que no solo pretende sobrevivir, sino que aspira a una plena convivencia en la que nadie tenga motivos justificados para sentirse excluido. El conjunto de valores exigibles para convivir configura la idea de lo justo, que en sociedades liberales ha de tener prioridad sobre los valores de lo bueno, que son los que corresponden a cada una de las distintas concepciones de vida plena que conviven en la sociedad pluralista.

Pero, por otra parte, el profesor ha de reconocer al mismo tiempo que hay cuestiones en las que puede y debe ser lo más neutral posible para no abusar de su posición de poder sobre el alumnado. Lo cual no significa que deba “privatizar” por completo su adhesión a determinadas creencias morales que son precisamente las que le generan entusiasmo y energías para hacer su trabajo del mejor modo posible, sino que ha de ser cuidadoso para no traspasar la difusa línea que separa la invitación respetuosa a los alumnos para que compartan sus puntos de vista, de la manipulación sectaria por la cual pretenda imponerles su particular visión del mundo. Aquí, como en tantas cuestiones éticas, lo acertado es alcanzar la suficiente sabiduría como para distinguir entre lo que es lícito exigir que aprendan los alumnos –el respeto a los principios de convivencia justa– y lo que puede ser objeto de invitación, pero no de exigencia –la adhesión a determinados principios ideológicos encarnados en la personalidad del profesor y que este cree de buena fe que son los que dan sentido a la vida de las personas. En resumen, conviene que el profesor adopte, en este terreno, una doble actitud de exigencia de justicia e invitación a compartir un modelo de vida plena que a él le parece especialmente valioso.

La ética cívica es necesaria, pero no suficiente

¿Es suficiente que el profesor adopte la ética cívica como único referente ético de su comportamiento profesional? La respuesta es claramente negativa. Aunque hoy es más necesario que nunca que el profesor conozca, respete y fomente la ética cívica como el marco de valores necesario para convivir y para acercarse gradualmente a una mayor justicia social, eso no significa que su labor profesional pueda sustentarse única y exclusivamente en tales valores compartidos. Porque cualquier persona, sea profesor o miembro de cualquier otra profesión, necesita disponer de un conjunto completo de creencias éticas y de otros tipos para encontrar sentido a su vida y mantener la moral alta en las variables situaciones cotidianas. El profesor será creyente, o ateo o agnóstico, tendrá una ideología política X, o Y, o Z, una mentalidad filosófica P, o Q, o R, una inclinación estética A, o B, o C, y así

sucesivamente. En una palabra: todo profesor tiene, sea más o menos consciente de ello, una determinada cosmovisión, una concreta visión del mundo y de la vida en su totalidad. Y quiera o no quiera, tal cosmovisión va a empapar su labor docente, además de sostener su ánimo y mantener su moral alta a lo largo de los años.

Para entender por qué esto es así, comparemos por un momento a los profesionales de la enseñanza con los jugadores de la liga de fútbol. Un jugador en activo ha de pertenecer a un club deportivo determinado, y puede cambiarse a otro, pero no puede estar realmente en activo y al mismo tiempo no pertenecer a ningún club. No tendría sentido que un jugador en activo declarase algo así como "yo no pertenezco a ningún club porque me adhiero únicamente al reglamento del fútbol, y con seguir el reglamento tengo suficiente para ser un buen jugador". Al escuchar semejante disparate, cualquiera comprende que ese tipo de declaración valdría para un árbitro, pero no tiene sentido para un jugador, porque este último necesariamente ha de conjuntar el respeto al reglamento con su pertenencia a algún equipo particular. De modo parecido, si un profesor se empeñase en que puede y debe atenerse únicamente a la ética cívica en todos los aspectos de su labor profesional, mostraría con ello que no acaba de entender en qué consisten el pluralismo ideológico y la ética cívica. Siguiendo con la comparación, si el profesor no reconoce que en su trabajo cotidiano también es jugador, además de árbitro, se estará mintiendo a sí mismo y a los demás, porque no es humanamente posible, ni deseable, que se desprenda de su particular cosmovisión personal al entrar en contacto con los alumnos.

Desde su propia cosmovisión personal, cada profesor promueve ciertos valores y deja de lado otros. Por ello, el profesor no podrá evitar, ni tiene por qué hacerlo, que su ejercicio profesional tenga un determinado sesgo, una determinada coloración ideológica en el sentido amplio de este término, es decir, una determinada identificación con ciertas creencias morales, políticas, religiosas, estéticas, etc. Cada profesor, conforme a sus particulares creencias, adoptará cierto estilo propio de docencia, que en la mayor parte de los casos será éticamente aceptable. únicamente algunos estilos de docencia (autoritarios, violentos, cínicos, escépticos, etc.) serían claramente inaceptables, puesto que perjudican la convivencia y la formación de los alumnos, pero la inmensa mayoría de estilos docentes serán permisibles, por más que eso signifique que puede haber ciertas tensiones entre unos y otros. Esas tensiones son inevitables, puesto que suprimirlas equivaldría a instaurar una férrea dictadura en la que los partidarios de un determinado estilo docente perseguirían con métodos represivos a quienes no compartieran su cosmovisión particular, y por supuesto tal situación sería absolutamente injusta. Y por otra parte, las tensiones propias de cualquier pluralismo son un buen estímulo para mantener viva la deliberación permanente y de ese modo activar las energías que permiten estar alertas frente a los fallos, las corruptelas y las injusticias.

En síntesis, es éticamente razonable que el profesor adopte una actitud de adhesión crítica a su propia cosmovisión particular, sin pretender ocultarla ante sus alumnos, pero evitando en lo posible cualquier amago de imposición de la misma, puesto que caería en el adoctrinamiento.

En este punto, algún lector podría preguntar: ¿Y acaso no es adoctrinamiento enseñar a los alumnos que la ética cívica de las sociedades democráticas es “la correcta” y que los valores contrarios al pluralismo y a los derechos humanos han de ser rechazados como falsos valores? A esta pregunta se puede responder que la convivencia en paz y en cooperación social sólo es posible bajo ciertas condiciones, bajo ciertas reglas de juego compartidas por los diversos grupos ideológicos, y la ética cívica constituye, precisamente, esa base de valores compartidos. Por eso, aceptar ese marco de valores equivale a lo que supone que diversos equipos de fútbol acepten el mismo reglamento. Si no hubiera un único reglamento respetado por todos, no habría posibilidad de juego. Enseñar a todos los equipos ese único reglamento de juego no sería adoctrinamiento, sino poner las bases para que se pueda jugar. De la misma manera, enseñar a todos los alumnos que la ética cívica es vinculante, obligatoria, exigible para todos, no es adoctrinamiento, sino condición de posibilidad de una convivencia pacífica y colaborativa. Ahora bien, la aceptación de la ética cívica no significa uniformidad, sino todo lo contrario: gracias a la adopción de ese marco valorativo compartido es posible que los grupos e individuos con creencias muy diversas puedan mantener sus respectivas cosmovisiones sin miedo a represalias. Habría adoctrinamiento si alguna de estas cosmovisiones se impusiera sobre las demás y las anulara, pero no lo hay si lo que se busca con la ética cívica es, precisamente, garantizar que diversas cosmovisiones puedan convivir pacíficamente. Además, acabamos de mostrar que la ética cívica por sí sola no es suficiente para orientar la vida completa de las personas, puesto que solo es un módulo de valores para que puedan convivir grupos distintos, y por ello está claro que el adoctrinamiento se produce únicamente en los casos en que alguien pretende imponer a todos su ética de máximos, su visión de la vida plena.

¿Objeción de conciencia docente?

¿Puede hacer el profesor algún tipo de objeción de conciencia en el ejercicio de su profesión cuando encuentra que algunos elementos del currículo oficial son contrarios a sus creencias? En principio, parece difícil que en una sociedad verdaderamente pluralista y democrática puedan producirse situaciones que obliguen en conciencia al profesor a resistir frente a las directrices legales que le imponen las autoridades políticas de turno. Porque, en principio, en las sociedades democráticas abundan los controles sobre los poderes públicos y no resulta fácil que se aprueben normas o contenidos del currículo oficial que un

profesor razonable y democrático se viera obligado en conciencia a rechazar. Pero es cierto que algunos asuntos son extremadamente controvertidos y pueden llegar a plantear conflictos de conciencia. Las principales cuestiones problemáticas que suscitan el enfrentamiento en el momento de redactar estas páginas son, por una parte, las que se refieren a la aceptación en igualdad de derechos y deberes de nuevos modelos de familia, y particularmente aquellos que se forman a partir de una pareja de personas homosexuales o a partir de la paternidad o maternidad de un solo progenitor; y por otra parte, las que se refieren a la legitimidad moral de la investigación con embriones, la despenalización del aborto en ciertos supuestos, de la eutanasia en ciertos supuestos, la cuestión de la pena de muerte, las medidas a tomar para acabar con el hambre en el mundo, la veracidad del calentamiento global y sus consecuencias, etc. En algunos de esos temas, o en otros igualmente sometidos a controversia, un determinado profesor podría alegar que no puede, en conciencia, enseñar lo que el currículo oficial mantiene como enseñanzas mínimas obligatorias, puesto que algunas de tales enseñanzas serían contradictorias con las convicciones básicas que mantiene como persona, como profesional y como ciudadano. Hay que reconocer que puede tratarse de un auténtico conflicto de conciencia, aunque en ciertos casos podría tratarse más bien de una excusa para introducir en la escuela las disputas partidistas con intereses electorales; si este último fuera el caso, el profesor estaría faltando al compromiso ético de no adoctrinar a sus alumnos, y con ello atentaría contra los valores de la ética cívica y contra los principios de la ética docente.

Si se trata de un verdadero conflicto de conciencia, el profesor tiene, de entrada, dos alternativas posibles: una es suprimir toda alusión a las cuestiones controvertidas, pero esta opción, además de ilegal, es poco ética porque priva injustamente al alumnado de conocer un aspecto importante de la realidad, que es el hecho de que en nuestras sociedades pluralistas hay cuestiones en las que existe un amplio desacuerdo, y que deberíamos aprender a convivir con ellas sin que ello suponga una ruptura de la convivencia. La otra opción es abordar tales cuestiones desde todos los puntos de vista relevantes, incluida la opción oficial como una más; y que sea cada alumno en particular quien tome como válida la opción que le parezca más razonable. Esta opción es éticamente mejor que la anterior, además de que respeta ampliamente la legalidad vigente, no solo porque no priva al alumnado de aprender algo valioso, sino también porque le da al profesor la oportunidad de mostrar en la práctica el valor ético de la honestidad intelectual: ante las cuestiones en las que hay un desacuerdo profundo en la sociedad y cada uno cree sinceramente que la verdad moral está de parte de una de las opciones, lo intelectualmente honesto es mantener abierto el debate, evitar que sean silenciadas las opciones que discrepan de la mayoría y mostrar a los alumnos con cierto detalle los puntos de encuentro y los de discordia.

No estaría prohibido, en esta segunda alternativa, que el profesor expresase abiertamente su opción particular, pero no debería imponerla de ningún modo. Al evaluar el aprendizaje sobre las cuestiones controvertidas, lo que debería mostrar el alumno es que ha comprendido correctamente los argumentos que defienden todas y cada una de las posiciones enfrentadas, y no sería correcto exigirle que muestre una preferencia especial por la opción que prefiere el profesor, además de que sería un gesto inútil, dado que el alumno siempre podría fingir que está de acuerdo con esa opción; si se fuerza al alumno a mostrar su acuerdo con la opción del profesor, lo que finalmente aprende el alumno es que, en ese tipo de cuestiones, lo mejor es imponer coactivamente tus criterios a quien puedas, haciendo uso de la coacción en lugar de mantener abierta la deliberación pública y la convivencia civilizada. Obviamente, no pretendemos que el alumno aprenda finalmente tal cosa, sino que debiéramos esforzarnos en que aprenda el valor del debate abierto, de la deliberación respetuosa y de la convivencia en la discrepancia. Porque la verdadera democracia (una democracia deliberativa) no consiste en la imposición de la mayoría, sino en que todos respeten las reglas de juego que permiten el respeto a las minorías y la formación discursiva de diversas mayorías.

Francisco ALTAREJOS (1998, 13) mantiene que cuando se practica “la enseñanza en sí” y no la manipulación, ni el adoctrinamiento o adiestramiento, no cabe la objeción de conciencia, porque “hay ocasiones en que el profesor puede considerar oportuno no enseñar tal cosa o tal otra, pero siempre en beneficio del discente, por una mejor adecuación a su grado de madurez personal. [] La enseñanza, si lo es realmente, es comunicación de la verdad, y ahí no caben abstencionismos justificados”. A mi modo de ver, este autor tiene razón en este punto, pero siempre que entendamos que lo que él llama la “enseñanza en sí” y “la comunicación de la verdad” implican la obligación de abordar también las cuestiones controvertidas desde las distintas perspectivas posibles, en lugar de dar por verdadera una sola de las perspectivas.

En resumen, ante las cuestiones éticamente controvertidas, lo razonable para avanzar hacia los bienes internos de la enseñanza es adoptar una actitud de honestidad intelectual que se traduce en abordar abiertamente todas las opciones enfrentadas en tales cuestiones, exponiendo lo más objetivamente posible los argumentos a favor y en contra de cada opción, y sin imponer la opción preferida por el profesor.

V. Actitudes del profesor ante el alumno

Actitud de servicio y cooperación con el alumno

Si el bien interno de la enseñanza es que los alumnos se formen de la manera más completa posible como personas, como profesionales y como ciudadanos,

entonces no cabe duda de que la actitud de servicio al alumno es una de las condiciones que harán posible que se pueda avanzar hacia ese objetivo. Sin una actitud servicial (no confundir nunca con actitud servil), de disposición abierta a cooperar con el alumno en lo que necesite para aprender, no parece posible que se cree el clima de confianza propicio para la mejor formación del alumno. Esta actitud de servicio no consiste en decir que sí a todas las demandas del alumno, que en ocasiones pueden ser excesivas o caprichosas, ni en atender consultas fuera de cualquier horario y a través de cualquier medio (por ejemplo, a través de llamadas telefónicas intempestivas al número particular del profesor). Como casi siempre, en un prudente término medio está la virtud: el trabajo docente no debería invadir la vida familiar, ciudadana y de ocio del profesor, pero tampoco debería reducirse exclusivamente a la relación que se produce en los espacios y tiempos legalmente establecidos. Por ejemplo, si un alumno acude al profesor con una consulta pertinente en el horario de recreo, el profesor con actitud de servicio le atenderá amablemente, en principio; pero, si la consulta no es pertinente, o bien se trata de un alumno que sistemáticamente deja pasar el horario de consultas por capricho y en su lugar se presenta a consultar fuera de dicho horario, entonces lo sensato sería emplazar a ese alumno a que respete el horario establecido, porque los alumnos también tienen que aprender que no es correcto abusar de la actitud de servicio de otras personas. Esta misma reflexión es aplicable a los padres que casi nunca acuden a entrevistarse con el profesor de su hijo en el horario establecido, o en otro previamente pactado por ambas partes, sino que aprovechan el encuentro en la calle o en la cola del supermercado para preguntar al profesor qué tal va su hijo en clase. También con este tipo de padres el tratamiento correcto sería citarles amablemente en otros espacios y tiempos más adecuados.

La docencia es una de las profesiones de ayuda, y tal ayuda, según algunos autores, es algo más que un mero servicio (ALTAREJOS, 1998, 42ss). Porque en la relación de servicio, como el que nos presta, por ejemplo, el taxista o el conductor del autobús, el usuario no necesita colaborar con el profesional para obtener el bien que este nos proporciona. En cambio, en las profesiones de ayuda o profesiones asistenciales (como la medicina, la enfermería, el trabajo social o la enseñanza), el beneficiario del servicio prestado tiene que poner mucho de su parte, ha de colaborar necesariamente, para que el bien buscado llegue a producirse. En el caso de la enseñanza, es obvio que si el alumno no coopera, no habrá aprendizaje por su parte, por más que se esfuerce el profesor. Por esta razón conviene matizar que la actitud de servicio, en el caso de la enseñanza, es necesariamente una actitud de cooperación, de apoyo o asistencia para reforzar su propia acción de aprender; el destinatario del servicio docente no es un receptor pasivo, sino un agente activo al que hay que asistir en su aprendizaje hasta que se baste por sí mismo.

Desigualdad fáctica, igualdad moral y respeto

Aunque la relación profesor-alumno está marcada inevitablemente por la desigualdad de saber y de poder, eso no impide que el profesor deba adoptar una actitud de igualdad moral que consiste en tratar al alumno con todo el respeto y consideración que merecen las personas. Esto es así porque el alumno, aunque a menudo sea más débil, necesitado e ignorante que el profesor, es al mismo tiempo una persona con la misma dignidad, con el mismo valor absoluto, que la persona del profesor. Adoptar esta actitud de igualdad moral implica que el profesor ha de tener muy presente el imperativo categórico kantiano que ordena tratar a las personas como fines en sí, y nunca solamente como medios, esto es, no se les debe instrumentalizar. De ahí que esté éticamente prohibido que el profesor trate con desprecio, altanería, manipulación, discriminación arbitraria, etc., a cualquier alumno, y en general a cualquier otra persona. Por el contrario, tratar al alumno como un igual significa aceptar de veras que esa persona, que tal vez tiene muy poca edad y experiencia, o tal vez carece todavía de buenos modales y no ha desarrollado todavía una madurez moral elemental, etc., sin embargo, es "otro yo", es alguien que está a la misma altura moral que uno mismo, y por ello debo tratarle como me gustaría ser tratado si yo estuviese en su situación.

La relación profesor alumno es de "desigualdad de hecho", pero exige una actitud de "igualdad moral" no solo por razones éticas, sino incluso por razones pedagógicas: si queremos que el alumno llegue a ser una persona autónoma, moralmente madura, una persona educada, en el pleno sentido de la palabra, entonces hay que tratarle desde el principio como si ya fuese maduro, autónomo y educado. Porque de ese modo el alumno puede ir interiorizando una imagen positiva de sí mismo como alguien absolutamente valioso, como alguien que merece respeto, y esa identificación de sí mismo como alguien dotado de la misma dignidad que el maestro es una condición necesaria para que el alumno llegue a desarrollar positivamente su personalidad, puesto que esa es la base del respeto a sí mismo. El auto-respeto es, según J. RAWLS (1979), uno de los más importantes "bienes primarios" que toda persona necesita para llevar adelante un proyecto de vida razonable.

Ahora bien, dejemos claro que ese tratar al alumno como si ya fuese una persona madura no significa tener que fingir nada. Puedo tratar a un mendigo "como si" se tratase de un rey, pero ello no significa que deba llamarle "majestad" ni nada por el estilo: significa más bien que debo tratarle con el máximo respeto y consideración, ofreciéndole la ayuda que necesite y mostrándole con mi comportamiento que no me considero superior a él, sino simplemente como un igual que está en condiciones de brindarle apoyo y cariño. La perspectiva ética se basa en que las personas tenemos cierto margen de libertad para actuar, y semejante libre albedrío lleva consigo la posibilidad de

mirar al otro con una actitud respetuosa y positiva, incluso en los casos en los que no parece haber razón alguna para hacerlo, o en los que incluso hay razones de peso para mirarle con actitud negativa. Uno puede mirar a otra persona con cariño, o con indiferencia, o con hostilidad, o simplemente con respeto. Esa mirada depende en gran medida de la propia libertad, de la propia actitud ética. Uno puede sentir cierta aversión hacia una persona, pero aún así puede tratarla con respeto. También podemos sentir atracción y fascinación por alguien, y aún así todavía es posible tratarla con cierta imparcialidad, sin favoritismos que serían injustos respecto a otras personas.

De ahí que la relación profesor-alumno, que ha de estar presidida por esa actitud básica de mirar al alumno como alguien que realmente tiene igual dignidad que el profesor, se despliega necesariamente en otras actitudes que van de la mano de dicha actitud básica: el profesor ha de tratar al alumno con el respeto, la solicitud, el cuidado y el cariño que se necesitan para conseguir que el alumno se desarrolle como persona y pueda llegar a prescindir del apoyo que aquel le ha proporcionado para impulsar su proceso de maduración personal (GARCÍA MORIYÓN, 1998, 298). El respeto implica no maltratarle, no ofenderle, no humillarle, no rebajarle injustamente su autoestima, no hacerle daño injustificadamente. Puede que en algunos casos tengamos que imponer castigos justificados cuando corregimos conductas violentas, discriminatorias, etc., que como profesores y como ciudadanos no debemos permitir, pero estos casos no suponen falta de respeto, siempre y cuando se impongan los correctivos adecuados y se respeten ciertos límites que descubrimos al reflexionar detenidamente sobre ese tipo de casos.

Tratar al otro con auténtico respeto implica también ayudarle positivamente cuanto esté en nuestra mano para que alcance sus propias metas legítimas, que no necesariamente han de coincidir con las que uno mismo elegiría si estuviera en su lugar. Si ayudamos al otro únicamente bajo la condición de que se convierta en la clase de persona que a uno le parece más perfecta, por ejemplo, que sea una persona muy religiosa, o vegetariana, o agresivamente competitiva, etc., esa ayuda no será verdadero respeto, sino una forma de adoctrinamiento y de proselitismo que instrumentaliza al otro en favor de mis preferencias particulares de perfección humana, por muy respetables que estas sean. El verdadero respeto, que Adela Cortina ha llamado respeto activo, lleva consigo la generosidad de ayudar al otro a ser lo que él o ella desea ser, siempre y cuando se trate de objetivos éticamente aceptables. No sería respeto activo ayudar al otro a ser, por ejemplo, un buen asesino, puesto que tal objetivo es éticamente inaceptable, pero fuera de semejantes metas inmorales, existe una inmensa variedad de planes de vida razonables que debemos respetar y apoyar aun cuando uno no los comparta. En resumen, respetar significa no dañar al otro injustificadamente y al mismo tiempo ayudarle positivamente y de buena fe a que alcance las metas razonables que ha adoptado como propias.

HORTAL (2000, 63) ha formulado la actitud de respeto al alumno en términos del principio de autonomía. Puesto que el horizonte último al que se encamina la enseñanza es que el educando pueda ejercer por sí mismo su autonomía en plenitud de derechos, capacidades y responsabilidades, es preciso que respetemos al alumno superando paulatinamente el paternalismo que a edades tempranas es inevitable. Al asumir el respeto al alumno como respeto a su autonomía, el profesor reconoce que el alumno no es un mero receptor de la enseñanza, sino alguien que progresivamente participa de modo activo y responsable en el proceso de aprender. En la medida en que pueda, según su edad y nivel de desarrollo, asumir sus responsabilidades y derechos, debe ser tomado en consideración; y en lo que todavía no los pueda asumir, el profesor actuará de modo que haga posible que algún día pueda llegar a asumirlos.

El cuidado y solicitud en la relación profesor-alumno se traducen normalmente en que el profesor ponga toda la atención y el esfuerzo que requiere el alumno para que su aprendizaje se lleve a cabo con éxito. Si el profesor no busca la atención individualizada, la actitud de acogida y la empatía con el alumno, será muy difícil que el estudiante reaccione ante la enseñanza con un aprendizaje eficaz y completo.

Aunque este libro trata de la ética del profesor, en este punto es necesario mencionar que el alumno también ha de asumir cierta ética en su relación con el profesor. La relación profesor-alumno es una relación entre dos personas, y por lo tanto no puede funcionar correctamente si solo una de ellas pone de su parte el esfuerzo necesario para que la relación funcione. En este caso, el profesor debe recordar al alumno, más bien con los hechos que con palabras, que la actitud ética que le corresponde en tanto que alumno es la del reconocimiento del profesor como alguien que se ha ganado cierta autoridad por su saber y por su madurez moral, y que sin ese reconocimiento no es posible que el alumno aproveche las enseñanzas que le ayudarán a ser mejor persona, mejor profesional y mejor ciudadano (GARCÍA MORIYÓN, 1992). Si el alumno no reconoce autoridad alguna al profesor, la relación profesor-alumno estará profundamente deteriorada, y ello supondrá un enorme reto profesional para el profesor, que tendrá que empezar por ganarse la confianza y el reconocimiento del alumno como condición previa a cualquier otro objetivo pedagógico.

Actitudes del profesor ante los alumnos como grupo

La profesión docente, a diferencia de otras profesiones de ayuda como la medicina, la enfermería o la abogacía, no suele tratar preferentemente con sus beneficiarios de modo individual, sino casi siempre en grupo. El profesor se encuentra en el aula con su grupo de alumnos de modo parecido a como se presenta el actor ante su público, al que tiene que seducir y mantener interesado

durante toda la función. El aula es en cierto sentido un espacio teatral y la enseñanza tiene algunos rasgos propios del arte dramático, pero con diferencias importantes, como el hecho de que en muchas ocasiones el público del profesor no está en el aula por su propia voluntad, y seguramente tampoco acude a la escuela con el mismo ánimo con que asistiría al teatro. El profesor tiene que ingeniárselas para que todo el grupo aprenda cuanto más mejor, a través de las estrategias de enseñanza que él les proponga. En tales condiciones, la relación del profesor con el grupo en cuanto tal es clave y decisiva para el logro de los bienes internos de la enseñanza.

Si la relación del profesor con el grupo no funciona de modo adecuado, generalmente no podrá funcionar tampoco la relación individualizada, y estará viciada toda posibilidad de aprendizaje por parte del alumnado. De ahí que sea preciso preguntarse: ¿Qué actitudes éticas ha de adoptar el profesor ante su grupo de alumnos con el fin de crear en el aula el clima de convivencia y aprendizaje más fructífero? ¿Qué tipo de estrategias y recursos tendrá que elegir para fomentar dicho clima en el aula?

Para responder a esas preguntas en cada caso concreto, habrá que tener en cuenta las condiciones reales en las que estemos trabajando. Porque no es lo mismo, por ejemplo, tener delante a un grupo de estudiantes muy bien educados en casa, muy motivados, muy trabajadores, etc., que tener que trabajar con un grupo en el que hay alumnos maleducados, repetidores resentidos, estudiantes perezosos, etc. Y como el profesor es la otra parte de la relación, tampoco será lo mismo atender a uno u otro de esos grupos por parte de un profesor que tenga la moral muy alta, unas buenas condiciones laborales, una buena formación científico-didáctica, un buen respaldo a su labor por parte de compañeros, directivos, padres, etc., que por parte de otro profesor que no tenga algunas o ninguna de esas características. Reconociendo que no todas las situaciones son iguales y que algunas pueden llegar a ser extremadamente difíciles², lo que nos proponemos ahora es compartir algunas reflexiones para desarrollar la sensibilidad ética en la relación con el grupo de alumnos:

1) Los primeros momentos de encuentro con el grupo son trascendentales para lograr una sintonía positiva con todos, o al menos con la mayoría, de manera que sea posible mantener un buen nivel de comunicación que permita crear un clima de acogida, de confianza y respeto entre todos. Esto implica, entre otras cosas, que hay que comenzar por presentarnos en voz alta, sobre todo si no se conocen entre ellos. Durante la presentación no permitiremos burlas ni gestos de desprecio a nadie, y si se dieran tendríamos que comenzar a ejercer un arbitraje duro, sacando "tarjeta roja" a quienes no guardasen la debida compostura. Una vez que todos nos hemos presentado, conviene dejar claras unas reglas de juego que habrá que respetar a lo largo de todo el curso por parte de todos, también el profesor en la parte que le corresponda. El profesor

enuncia las reglas que crea convenientes según el contexto concreto, pero algunas de tales reglas pueden requerir cierto debate en el grupo para ser asumidas como propias, de modo que tal vez haya que adaptarlas al grupo de la manera que se estime más conveniente, y en casos extremos puede que algunas tengan que ser anuladas, aunque sea temporalmente. Por ejemplo, un profesor puede exigir asistencia y puntualidad como regla general que todos vamos a cumplir al máximo, pero podríamos estar en un centro que pertenece a una zona agrícola, en la que muchos alumnos tienen que ayudar a sus familias en ciertas tareas del campo durante ciertas épocas del año, y si el profesor ignora este aspecto o se niega a incorporar algunas excepciones a la regla, el resultado puede ser catastrófico.

La actitud del profesor en esos primeros días de encuentro con el grupo ha de ser de acogida: es preciso que el grupo sienta que el profesor está sinceramente interesado en conocerlos y que se compromete a respetarlos como personas, así como a procurar que nadie se sienta menospreciado ni excluido. En esos primeros días el profesor no debe presentarse al grupo como "amigo", ni mucho menos como "amiguete" ni "colega", sino sencillamente como profesor, es decir, alguien que está dispuesto a esforzarse para que ellos aprendan lo que se supone que han de aprender, y que por ello está dispuesto a respetarlos y a exigir que lo respeten a él y que se respeten mutuamente. Si a lo largo del curso surge cierta amistad con algunos alumnos, bienvenida sea, pero la relación profesor-alumno no ha de ser confundida con la relación de amistad, e incluso no es posible una genuina amistad hasta que ambas personas se sitúen en un plano de igualdad e independencia mutua que no es posible mientras dure la relación educativa.

2) A diferencia de la relación que tendría un árbitro de fútbol con los dos equipos a los que arbitra, el profesor en el aula no debe limitarse a imponer cierto orden, aunque también debe hacer esto para que se pueda trabajar en paz. Además de adoptar cuando sea necesario esa incómoda pero necesaria figura del profesor-árbitro, conviene adoptar sobre todo la actitud de un buen entrenador: alguien que se propone sacar lo mejor de cada uno para que sea él mismo quien alcance ciertas metas de excelencia académica. Esto significa que el profesor ha de creer en la capacidad de superación de todos y cada uno de sus alumnos. Por ello será exigente, pero también amable, comprensivo, paciente y estimulante. Ni un ogro ni tampoco un peluche, sino más bien un líder a quien los alumnos siguen porque muestra que tiene habilidades y altura moral para llevarles hacia una formación más completa. Si el profesor se gana en las primeras semanas al grupo, si consigue ejercer cierto liderazgo y que se reconozca su autoridad sin necesidad de imponerla con amenazas de ningún tipo, entonces se estarán poniendo unas sólidas bases para que el grupo aprenda. Pero, para lograr tal cosa, es preciso que la actitud del profesor sea la

adecuada, porque si los alumnos perciben que no son aceptados, que no son acogidos, que no son apreciados por el profesor, sino que él les mira como un estorbo o como un mero recurso para ganarse la vida, entonces estará viciada la relación y no se podrá hacer gran cosa en cuanto al logro de los bienes internos de la enseñanza. Porque en ese caso los alumnos se cerrarán a las propuestas de aprendizaje que les brinde el profesor o fingirán acogerlas, pero no las aprovecharán realmente.

3) Que el profesor adopte las actitudes éticas necesarias para crear un clima de confianza y de trabajo para el aprendizaje no es suficiente para que los alumnos alcancen el máximo de aprendizaje posible: para ello es necesario, además, que el profesor estimule la colaboración entre todos ellos. Se trata de crear en el aula una pequeña comunidad de búsqueda o comunidad de investigadores (LIPMAN, 1992, GARCÍA MORIYÓN, 2006). El profesor, en este caso, ha de asumir el papel del investigador principal, el director del grupo investigador, encargado de poner los medios para que todos puedan aprender de las fuentes habituales (libros y demás documentos disponibles) y también los unos de los otros, mediante el apoyo mutuo y la participación activa en gran grupo y en pequeño grupo. La comunidad de búsqueda o comunidad de indagación (community of inquiry) es un concepto clave en esta propuesta de ética de los profesores. Porque no se trata únicamente de ser una buena persona y un profesor bien formado, sino también de poner en práctica fórmulas éticas a la hora de enseñar. La fórmula tradicional de la enseñanza, preponderantemente vertical, según la cual el profesor está arriba y los alumnos abajo, el profesor lo sabe todo y los alumnos no saben nada, etc., es una fórmula que se ha mostrado falsa y carente de valor ético. En su lugar, es preciso transitar a una fórmula más horizontal, en la que el profesor reconoce que tiene mucho que aprender de sus alumnos, y que ellos también aprenden los unos de los otros, y no solo de lo que el profesor trata de enseñarles. No podrá ser una relación completamente horizontal, porque el profesor tiene que mantener cierto orden, dirigir las actividades de aprendizaje y evaluar el rendimiento de los alumnos. Pero sí se puede ir dando pasos desde el inicio del curso para avanzar hacia una fórmula en la que los alumnos se escuchan unos a otros con respeto en los debates de aula, colaboran entre ellos para buscar respuestas a sus preguntas, se tienen en cuenta mutuamente para avanzar en determinadas tareas, etc. El profesor ha de fomentar las oportunidades de colaboración entre ellos, y hacerles ver que ese modo de funcionar es claramente mejor que la fórmula tradicional de carácter vertical e individualista. Este cambio de perspectiva no es una cuestión meramente técnica, aunque también lo es, sino que se trata primordialmente de una cuestión ética. Hay que insistir en que el grupo de alumnos tome conciencia de que el propio grupo es importante, que constituye una gran riqueza a nuestro alcance, que uno puede aprender del grupo y que el grupo puede aprender de

uno, pero todo ello no será posible si no adoptamos todos, tanto los alumnos como el profesor, una actitud de apertura a los otros, de predisposición al diálogo y a compartir experiencias e inquietudes, de generosidad para darse a los demás y de modestia para aceptar de buen grado la ayuda de los demás en la tarea interminable de formarnos como personas, como profesionales y como ciudadanos.

Cuestiones de autocontrol y debate

1. ¿En qué consisten las actitudes éticas? ¿En qué se diferencian de los deberes? ¿Es preferible formular la ética del profesor en términos de deberes o de actitudes? ¿Por qué?
2. ¿A qué llamamos “contenidos orientadores” en ética? ¿Cuál es la función de tales contenidos?
3. ¿En qué consiste adoptar una actitud básica de profesionalidad? ¿Qué valor tiene adoptar semejante actitud a lo largo de la vida?
4. ¿Es posible integrar la dedicación profesional como parte del proyecto personal de vida plena de cada persona? ¿Qué ventajas e inconvenientes puede tener semejante integración?
5. ¿Cuáles son las principales relaciones que afectan al ejercicio profesional de la enseñanza?
6. ¿Debe el profesor manifestar claramente sus convicciones particulares cuando interacciona con sus alumnos o más bien debería mantenerlas en el máximo secreto para no adoctrinar a sus alumnos?
7. ¿Qué significa afirmar que en las sociedades pluralistas lo justo ha de tener prioridad sobre lo bueno? ¿Por qué lo justo ha de ser objeto de exigencia y lo bueno ha de ser objeto de invitación?
8. ¿Es suficiente que el profesor adopte la ética cívica como único referente ético de su comportamiento profesional? ¿Por qué?
9. ¿Se incurre en adoctrinamiento cuando el profesor intenta transmitir a los alumnos que los valores de la ética cívica y los derechos humanos son válidos y exigibles a todos?
10. ¿Qué puede hacer el profesor en los casos en los que la ley o las autoridades de su centro le obliguen a abordar contenidos que su conciencia considere rechazables? ¿Es éticamente aceptable que el profesor haga objeción de conciencia ante tales imposiciones? ¿Por qué?
11. ¿Qué significa afirmar que una actitud básica del profesor ha de ser la actitud de servicio? ¿Qué límites han de ponerse a dicha actitud para evitar que la vida privada del profesor se vea invadida por exigencias de tipo laboral?
12. ¿En qué sentido se dice que la profesión docente es una profesión de ayuda y no meramente de servicio? ¿Qué implica en la práctica esta consideración de la profesión docente como profesión de ayuda?
13. ¿En qué consiste la distinción entre “igualdad de hecho” e “igualdad moral”? ¿Es necesario adoptar la perspectiva de la igualdad moral en el trato entre el profesor y el alumno? ¿Por qué?

14. ¿Qué implica en la práctica que el profesor trate al alumno con respeto activo?
15. ¿De qué modo se puede aplicar el principio de autonomía en la relación profesor-alumno? ¿Por qué resulta necesario ir superando el paternalismo en dicha relación?
16. ¿Qué implica en la práctica que el profesor asuma una actitud de cuidado y solicitud en su relación con los alumnos?
17. ¿Qué actitud ética básica debe adoptar el alumno en su relación con el profesor? ¿Por qué? ¿Qué puede hacer el profesor para que el alumno adopte tal actitud?
18. ¿Qué actitudes éticas ha de adoptar el profesor ante su grupo de alumnos con el fin de crear en el aula el clima de convivencia y aprendizaje más fructífero? ¿Qué tipo de estrategias y recursos tendrá que elegir para fomentar dicho clima en el aula?
19. ¿Qué consejos son apropiados para el inicio de la relación entre el profesor y el grupo de alumnos en los primeros días del curso escolar?
20. ¿En qué sentido es necesario que el profesor se comporte con su grupo de alumnos como lo haría un buen entrenador con los deportistas a quienes entrena, o como un buen líder a quien los alumnos están dispuestos a seguir, más que a obedecer?
21. ¿Es posible organizar el trabajo en el aula de tal modo que todos aprendamos de todos (también el profesor aprenda de sus alumnos)? ¿Qué aporta en este sentido la propuesta de una educación basada en la idea de “comunidad de búsqueda” o “comunidad de investigación”?

Comentario de texto

“La enseñanza debe entenderse como una actividad ciertamente encaminada a modificar al Otro, el alumno, pero que parte del reconocimiento de que ese Otro no es algo manipulable ni reductible a la unidad que está presente en la pretensión de totalidad considerada como empobrecedora por Levinas. Es la infinitud inagotable de lo totalmente Otro lo que se nos muestra en el rostro, que se desvela más que en los rasgos faciales en la mirada y en la palabra que nos dirige demandando nuestra atención y dedicación. Ese rostro es la heteronomía y la alteridad irrenunciable que hace éticamente imposible su reducción a objeto o a mero firmante de un pacto o contrato, que plantearía unas exigencias sobre las que pretendidamente se basaría la relación pedagógica, como parte de un amplio contrato social. [] Es aceptar hasta sus últimas consecuencias la irreductible alteridad del otro que exige mi atención y cuidado. Y de ahí se derivan las exigencias éticas que el mismo Levinas plantea para la enseñanza. Por un lado, el maestro debe orientar su actividad regido por la solicitud ante las demandas del discípulo. Es una relación de hospitalidad, desinteresada y gratuita, en la que nuestro esfuerzo se encamina a que la parte más débil pueda ir tejiendo su propia narración, a que tenga voz propia para expresar sus demandas. Es en definitiva, el cuidado y el cariño con que tratamos al que tenemos delante, hasta un punto completamente radical: en el mismo momento en que no sentimos ese cariño por el alumno, deberemos renunciar a establecer con él una relación pedagógica; podremos hacer otras cosas, pero si falta ese cuidado y hospitalidad, ese cariño por su específica y concreta identidad, no podemos educarle. Nuestra obligación profesional es querer a los alumnos, no que estos nos quieran, y que ese cariño sea efectivamente percibido. []

La escucha y la paciencia se convierten así en dimensiones esenciales del ejercicio docente. [] Nada tan ajeno a la tarea pedagógica como las prisas, algo que está por desgracia demasiado presente en la enseñanza, siempre urgida por el cumplimiento de unos objetivos secuenciales rígidamente delimitados en currículos oficiales”

Félix García Moriyón (2006): Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula, De la Torre, Madrid.

- ¿Puedes proponer un título que exprese adecuadamente el contenido del fragmento?
- Formula algunas preguntas que te sugiere la lectura del fragmento y participa en un debate de todo el grupo de clase en torno a dichas cuestiones y a las que propongan tus compañeros.

Algunas películas para comentar

- En la película norteamericana “Profesor Holland” (Mr. Holland’s Opus), dirigida por Stephen Herek en 1995, el protagonista es un profesor de música que ingresa en la profesión docente sin el menor entusiasmo por la enseñanza y sin embargo va cambiando de actitud a medida que pasan los años y tiene la ocasión de comprobar cómo algunos de sus alumnos mejoran sus vidas gracias a su dedicación.
- El film francés “Hoy empieza todo” (Ça commence aujourd’hui) de Bertrand Tavernier (1999) relata algunas situaciones difíciles en una escuela infantil en un entorno de desempleo y deterioro social.
- La película “Diarios de la calle” (Freedom writers), producción norteamericana de 2007, dirigida por Richard LaGravenese, narra una experiencia real que tuvo lugar en un instituto de Los ángeles.
- “La clase” (Entre les murs) de Laurent Cantet, producción francesa de 2008, reproduce algunas situaciones típicas de un aula en un instituto de París a lo largo de un curso escolar.

1. Como ejemplos típicos de las dificultades que se viven en la enseñanza contemporánea podemos comentar algunas de las escenas de varias películas cuyos datos aparecen al final del presente capítulo.

Capítulo 6

El profesor como especialista en un área del conocimiento

I. Enseñar una parte del currículo

El “momento de la verdad” de la enseñanza es el de ponerse delante de un grupo de alumnos para procurar que aprendan cuanto sea posible en un determinado ámbito de la cultura, en el que se supone que el profesor es un experto. Ahí encontramos la relación pedagógica básica, que es la relación profesor-alumno, puesto que en esa relación es donde se juega el posible éxito o fracaso de todo el sistema educativo. Se supone que si el profesor hace bien su trabajo de enseñanza, el resultado será un correcto y provechoso aprendizaje por parte del alumno. Ya hemos comentado que el fin último de la enseñanza, el bien interno que trata de proporcionar, es que se complete la formación cultural de los alumnos como personas, como profesionales y como ciudadanos, y por lo tanto ya tenemos una idea aproximada de qué tipo de aprendizaje es el que ha de promover el buen profesor con su enseñanza.

Ahora bien, la pregunta inmediata que surge ahora es: ¿Qué contenidos concretos han de aprender los alumnos en esta sociedad y en este momento histórico para que podamos avanzar hacia esa ambiciosa meta? La respuesta a esta pregunta es que hay un currículo completo de enseñanza-aprendizaje que las autoridades académicas diseñan en cada país e imponen legalmente como marco de referencia para el ejercicio de la enseñanza. El profesor no puede ponerse a enseñar lo que le venga en gana, so pena de correr un grave riesgo de hacer daño a su alumnado y de exponerse a que le sancionen, sino que ha de enseñar aquello que le indi

can que enseñe: unos contenidos supuestamente adaptados a la edad y a la formación previa del alumnado y que generalmente se concretan en aspectos conceptuales (conocimientos), procedimentales (habilidades, destrezas) y actitudinales (valores).

Ningún profesor acompaña hoy al alumno desde la infancia hasta la edad adulta enseñándole todo el currículo. Por el contrario, en nuestro complejo

mundo se encarga al profesor que se haga cargo de una pequeña fracción del mencionado currículo: o bien una etapa (por ejemplo, Educación Infantil), o bien un aspecto de una etapa entera (por ejemplo, Matemáticas en toda la Educación Primaria), o bien un aspecto en uno de los cursos correspondientes a una etapa (por ejemplo, Ética en el cuarto curso de la Educación Secundaria). La responsabilidad profesional del profesor, por tanto, está razonablemente limitada a lo que realmente se le encarga, y por ello no sería justo pedir cuentas a un profesor en particular por el fracaso de un grupo o de un alumno en el aprendizaje del currículo completo. Pero sí sería razonable exigir a cada profesor que se responsabilice por el logro de los objetivos de cada etapa. Si me hago cargo de la enseñanza de la Ética en el cuarto año de Educación Secundaria, no debería desentenderme en absoluto de si mis alumnos están aprendiendo a expresarse correctamente de forma oral y escrita, o de si valoran adecuadamente las artes o los deportes, etc.

La responsabilidad docente, correctamente entendida, es que el alumno logre aprender a lo largo de cada etapa del currículo todo lo que corresponde a dicha etapa, y para conseguir esa meta no sólo se necesita que cada profesor enseñe lo mejor posible la propia materia o especialidad, sino también que colabore con los otros compañeros profesores de la misma etapa para que no se produzcan solapamientos repetitivos ni tampoco vacíos o lagunas en los contenidos que corresponde enseñar entre todos ellos. Por eso es tan importante desarrollar una buena actitud de trabajo en equipo con los colegas de etapa. No es sólo una cuestión técnica, sino sobre todo una cuestión ética: hemos de adoptar actitudes de colaboración, de confianza, de sinceridad, de modestia, de reconocimiento del buen hacer de los demás, de prudencia para no dañar injustamente sus sentimientos si hemos de criticar algo de lo que hacen, pero también de coraje para atrevernos a denunciar lo que consideremos injusto.

Aspectos éticos en la selección de los contenidos

La pregunta básica en el terreno de la selección de los contenidos es: ¿Qué conviene que aprendan los alumnos y para ello qué contenidos debo enseñarles? Aquí la sensibilidad ética del profesor ha de ponerse al servicio del mayor bien del alumnado, proporcionándole unos contenidos relevantes para su formación. Seleccionar contenidos irrelevantes no solo es un error desde el punto de vista técnico, sino también desde el punto de vista ético, puesto que supone una falta de respeto a los alumnos, una falta de consideración, de cuidado y de solicitud que, según acabamos de ver, ha de presidir la relación del profesor con su alumnado. Por tanto, las buenas prácticas en este terreno han de contemplar, como mínimo, las siguientes: a) averiguar cuáles son los conocimientos previos de sus alumnos en cuanto a la materia que trata de enseñarles, para intentar adaptar al máximo su enseñanza a la situación real de partida de cada grupo; b)

seleccionar los contenidos a enseñar distinguiendo entre ellos los que van dirigidos a los alumnos que ya saben bastante, los que van dirigidos a quienes ya saben un poco, y los que se dirigen a quienes no saben todavía nada acerca de la materia a enseñar; c) no perder de vista que los contenidos no son únicamente conocimientos (descripciones, conceptos, teorías, opiniones razonadas, argumentos, etc.), sino también habilidades (lectura comprensiva, expresión escrita, búsqueda y selección de información relevante, expresión oral, argumentación, debate, aplicaciones prácticas, etc.) y actitudes (aprecio por el trabajo bien hecho, respeto a las personas y a la naturaleza, sentido de la justicia, apertura al diálogo, etc.); d) seleccionar los contenidos responsablemente, teniendo en cuenta los tiempos disponibles para enseñarlos y para evaluar su aprendizaje, sin perder de vista que en cada curso y nivel se establecen unos objetivos básicos que todos los alumnos debieran alcanzar para poder acceder provechosamente al curso siguiente.

Es lamentable constatar que algunos profesores no adoptan este tipo de buenas prácticas en su trabajo cotidiano, sino que se limitan a seguir un libro de texto (que en muchos casos no han elegido ellos mismos, porque lo han encontrado elegido por otros y tal vez no está en su mano cambiarlo) de un modo bastante rutinario (TORRES, 2006, 54). No cabe duda de que un buen libro de texto puede ser una eficaz herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también puede convertirse, en manos del profesor perezoso e indolente, en una fuente de contenidos irrelevantes que harán perder el tiempo a los alumnos y probablemente inducirán en ellos una aversión duradera a la materia estudiada.

En resumen, en la relación del profesor ético con los contenidos del currículo que ha de enseñar, la actitud adecuada será la responsabilidad y laboriosidad encaminadas a seleccionar aquellos contenidos que sean los más relevantes posibles para el grupo de alumnos que tiene delante.

Aspectos éticos en la adopción de métodos didácticos y en la temporalización de los contenidos

Además de seleccionar unos contenidos relevantes, el profesor responsable sabe que el éxito en la tarea docente no depende tan solo de elegir bien los contenidos, sino también de adoptar unos métodos didácticos que promuevan el interés por aprenderlos. Algunos profesores desprecian estos aspectos pensando que, si a ellos les fascinó en su momento la materia que ellos enseñan, aunque se la enseñaran con métodos didácticos arcaicos, a los alumnos de ahora les deberá ocurrir algo semejante. Sin embargo, aquí se desliza una generalización apresurada y claramente errónea, puesto que la experiencia singular de aprendizaje del profesor en su etapa de estudiante no puede ser tomada como referencia para el modo de aprender de unas personas que son muy diversas

entre sí y que viven en unas circunstancias muy diferentes de las que vivió el profesor cuando era estudiante. PÉREZ GÓMEZ (2009, 167) se hace eco de la afirmación de Gardner según la cual “el peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y así justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo a todos los estudiantes”. No cabe duda de que seguir haciendo las cosas de esa manera equivale, desde el punto de vista ético, a ignorancia culpable o a negligencia en el ejercicio profesional.

En consecuencia, lo razonable en este aspecto es, ante todo, formarse bien en cuanto a los procedimientos didácticos más adecuados para cada materia y nivel, procurando acceder a la formación continua con intercambio de experiencias sobre tales procedimientos. De ese modo será más probable conseguir un aprendizaje relevante, que es el tipo de aprendizaje que mejor se adecua a los bienes internos de la enseñanza. Dicho aprendizaje, en palabras de PÉREZ GÓMEZ (2009, 172s) consiste en “la reconstrucción del conocimiento empírico del alumno, mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los esquemas empíricos adquiridos en la experiencia cotidiana y el conocimiento público que se le ofrece de manera organizada y sistemática en la institución escolar”. En efecto, para avanzar hacia el logro de los bienes internos de la enseñanza, el profesor ha de tener en cuenta que no es posible formar a los estudiantes como personas, como profesionales y como ciudadanos sin tener a mano procedimientos didácticos que provoquen un aprendizaje relevante, y para ello es preciso que el profesor aprenda a provocar en los alumnos el conflicto cognitivo necesario para sustituir los esquemas culturales que trae consigo, cargados de concepciones erróneas y de valoraciones tomadas de la publicidad mercantil, por nuevos esquemas culturales racionalmente fundamentados y autónomamente contruidos a la luz de la cultura académica que se le ofrece en el aula.

Ahora bien, ¿qué procedimientos didácticos parecen, en principio, más adecuados para suscitar semejante conflicto cognitivo en el alumnado, de manera que se pueda producir el aprendizaje relevante que vamos buscando? Parece razonable afirmar que los procedimientos didácticos han de ser congruentes con el objetivo formativo que nos hemos fijado. Por tanto, deberán ser excluidos, de entrada, los procedimientos didácticos en los que se otorga prioridad a la competición frente a la cooperación, al individualismo posesivo frente a la solidaridad, al afán de éxito a toda costa frente al respeto a las reglas de juego, a la pasividad frente a la participación, y en general deberán excluirse todos aquellos procedimientos didácticos que atentan claramente contra el ideal de una buena persona, de un buen profesional y de un buen ciudadano. Y una vez que nos hayamos quedado con una selección de procedimientos didácticos razonables, podremos escoger entre ellos aquellos que razonablemente se adapten mejor a los calendarios y a los recursos materiales disponibles. Esta segunda selección es más técnica que ética, aunque en ella aparecen

implícitamente cuestiones éticas como las siguientes: ¿Deberíamos exigir, por cuestiones de justicia y no de corporativismo, más horas semanales para el aprendizaje de los contenidos básicos de la materia? ¿Deberíamos exigir, por razones de justicia, más y mejores recursos materiales para la impartición de los contenidos esenciales? La respuesta a estas cuestiones debería ser objeto de un amplio debate entre los profesionales de la materia en cuestión y entre los miembros del centro educativo, con el fin de poner en práctica las reformas oportunas o bien ejercer las necesarias acciones reivindicativas ante las autoridades pertinentes.

Debe quedar claro que insistir en la relevancia ética de los procedimientos didácticos no equivale, como afirman algunos profesores, a pretender que el profesor tenga que ser una especie de payaso que ha de divertir al alumnado continuamente. Es verdad que se precisa motivar mínimamente al alumnado para que aprenda los contenidos que le proponemos, pero existen muchos modos de motivar a las personas para que se pongan en camino hacia una determinada meta. Y “motivar” no es sinónimo de “divertir”. La motivación que tenga un determinado estudiante para aprender depende de muy diversos factores, y en principio no tiene relación alguna con la diversión. El estudiante sabe, y el profesor ha de insistir en ello, que el tiempo de enseñanza es tiempo de trabajo, es tiempo para esforzarse en aprender cosas que, en sí mismas, son bastante interesantes, sobre todo cuando se aprecia que pueden tener alguna aplicación para resolver problemas humanos, aunque no se trate de problemas que afecten aquí y ahora a los alumnos. El estudiante puede entender perfectamente que habrá otros tiempos y lugares para el ocio y la diversión, y que incluso en algunos de ellos participará el profesor de buena gana cuando llegue el momento (una excursión, una fiesta escolar, etc.), de modo que el tiempo lectivo ha de estar regido por unas reglas de juego exigentes, en las que los procedimientos didácticos pretenden mostrar que los contenidos son verdaderamente interesantes para la formación de cualquier persona, aunque no sean “divertidos”.

Por último, hemos de poner mucho énfasis en la necesidad de no sobrecargar de contenidos el tiempo disponible para la enseñanza de la materia. Es preciso seleccionar y temporalizar adecuadamente los contenidos, no sólo como una cuestión de eficacia técnica docente, sino también como una cuestión ética, puesto que si realizamos tal sobrecarga estaremos perjudicando injustamente el rendimiento de los alumnos en otras materias, a las que tendrán que restar tiempo de estudio para dedicárselo a la nuestra;

o bien optarán por abarcar menos cantidad de contenidos de nuestra materia y se expondrán a tener una evaluación peor, injustamente, que la que hubieran obtenido de no haberse encontrado con esa sobrecarga de contenidos. Soy consciente de que este asunto no es nada fácil. Por mi propia experiencia comprendo que uno tiende fácilmente a sobrecargar el programa de su materia con la sana intención de que los alumnos aprendan más y lleguen mejor

preparados al nivel académico siguiente. Pero precisamente porque esta cuestión es difícil, hemos de estar más atentos a mantener en ella el mejor equilibrio que podamos entre la cantidad de contenidos y el tiempo realmente disponible para aprenderlos, sin perjudicar a otras materias ni restar tiempo a otras necesidades del alumnado, como el descanso, el deporte, el compromiso de voluntariado, etc.

Existe una queja muy extendida entre alumnos y profesores respecto a aquellos docentes que se comportan como quien cree que su materia es la única que han de estudiar los alumnos. Este tipo de comportamiento es éticamente incorrecto. El entusiasmo de un profesor por su propia materia puede explicar, pero no justificar, que se sobrecargue al alumnado con tareas excesivas. Desde el punto de vista ético, este tipo de casos se asemeja a un intento de hurto: el profesor que sobrecarga a sus alumnos con su materia estaría tratando de apropiarse indebidamente de tiempos y energías que los alumnos deben dedicar a otras materias para poder completar su formación. Para evitar este tipo de comportamientos, el profesor ético debería adoptar una actitud de modestia en el sentido primario que tiene esta palabra según el Diccionario: "Virtud que modera, templa y regla las acciones externas, conteniendo al hombre en los límites de su estado, según lo conveniente a él" (D.R.A.E., 1992).

II. Todos los contenidos están conectados con otros

¿Hasta qué punto la condición de responsable de que el alumnado se forme en una determinada materia autoriza al profesor a enseñarla como si los contenidos de la misma estuvieran completamente aislados de los de otras materias, en lugar de buscar la colaboración con otros profesores para lograr un aprendizaje lo más comprensivo y significativo posible? En este caso la pregunta está formulada de modo que ya se indica claramente una respuesta crítica con ese tipo de prácticas. Los saberes están conectados entre sí, de manera que las disciplinas académicas, las áreas de conocimiento, las materias y asignaturas escolares, etc., son artificios convencionales que en cierto sentido nos alejan de la realidad, aunque sea para mirarla con cierta perspectiva. Un comentario irónico sobre este tipo de compartimentación del saber afirma que "la realidad tiene problemas, la universidad tiene departamentos". Tampoco se debe exagerar demasiado esta crítica, puesto que la realidad es tan compleja que los seres humanos no podemos abarcarlo todo a la vez. Necesitamos separar mentalmente lo que en la realidad aparece indisolublemente unido, necesitamos compartimentar los saberes para poder entender mejor los aspectos parciales sin perdernos en la maraña de la totalidad.

Ahora bien, la cuestión es si para aprender de veras podemos quedarnos en la fase de estudio de la realidad en la que distinguimos, separamos y compartimentamos, o es necesario también ver las conexiones entre los saberes, practicar la interdisciplinariedad y avanzar hacia una visión más holística. Desde el

punto de vista ético, la actitud de cooperación, de colaboración con profesores de otras materias relacionadas de algún modo con la propia especialidad, dará lugar a un enriquecimiento del aprendizaje del alumnado, que finalmente es el bien que buscamos.

El profesor contemporáneo únicamente puede ser un docente reconocido como tal en la medida en que esté inserto en el sistema educativo de su país y región (su Comunidad Autónoma, en el caso de España). FERNÁNDEZ ENGUIITA (2009, 120s) ha insistido en que la profesión docente se inscribe en la institución que genéricamente llamamos “la escuela” y es en ella y desde ella donde la enseñanza cobra su identidad como tal profesión. Si esto es así, hemos de aceptar la consecuencia de que no es posible hablar con propiedad de la ética del profesor prescindiendo de la inserción de este profesional en la institución docente. De ahí que el profesor ha de tener un punto de vista informado y crítico sobre el sistema educativo en el que presta sus servicios. No es éticamente admisible que un profesor desconozca el itinerario educativo que han seguido sus alumnos hasta llegar a él, y que tampoco esté informado de los niveles, etapas e itinerarios educativos que podrán seguir sus alumnos cuando superen el nivel en el que estudian en esos momentos. Porque, para empezar, esta ignorancia puede provocar perjuicios importantes a los alumnos a quienes el profesor ha de enseñar. Por ejemplo, y como ya hemos indicado anteriormente, la selección de los contenidos no podrá hacerse adecuadamente si se ignoran los currículos oficiales de las materias y la secuenciación de aprendizajes establecida en dichos currículos. Por otra parte, sin un conocimiento básico de la legislación educativa no será posible establecer la necesaria coordinación con los profesores de otras materias para evitar solapamientos inútiles de algunos contenidos de enseñanza, y tampoco será posible establecer relaciones de cooperación con profesores y no docentes (padres, administrativos, etc.) para impulsar el mejor aprendizaje posible en cada momento.

Una vez conocido adecuadamente el sistema educativo vigente, tal como lo describe la correspondiente legislación educativa, el paso siguiente es someterlo a un análisis crítico continuado, en diálogo con todos los demás afectados por el mismo (alumnos, colegas, padres, administrativos, directivos, etc.) con el fin de detectar posibles fallos, insuficiencias, necesidad de nuevos recursos, posibilidades de mejora, etc. De este modo se podrá ir ajustando progresivamente el currículo oficial y la realidad efectiva a lo que se pretende en última instancia, que es que los alumnos completen su formación aprendiendo lo necesario para llegar a ser mejores personas, mejores profesionales y mejores ciudadanos.

En síntesis, la relación del profesor con el sistema educativo vigente en el momento en que este ejerce la profesión, suscita la necesidad de adoptar una actitud de responsabilidad para mantenerse informado de lo que establece el currículo oficial y para colaborar con otros en el desarrollo de las materias y en el

análisis crítico acerca de las posibilidades de mejora del sistema.

III. Autonomía profesional docente y “libertad de cátedra”

Cuando el profesor recibe el encargo de enseñar una determinada materia en un determinado curso de una determinada etapa, ¿qué margen de autonomía tiene, como profesional que es, para alterar el currículo oficial y adaptarlo al alumnado concreto que tiene delante? Se trata de un asunto complejo, porque no se puede dar una respuesta fija y definitiva a la pregunta sobre los límites legítimos de esta autonomía profesional.

Parece razonable afirmar que el profesor ético ha de contar con una amplia autonomía profesional para poder hacer bien su trabajo, puesto que cada grupo de alumnos es distinto, las necesidades de aprendizaje de cada alumno serán también distintas y las circunstancias materiales y morales serán diferentes en cada lugar y momento. Por tanto, si el profesor no dispusiera de la necesaria autonomía para decidir qué enseñar exactamente y cómo enseñarlo, disminuirían drásticamente las posibilidades de lograr el mejor aprendizaje posible de esos alumnos en esas circunstancias. Por el contrario, si el profesor dispone de una amplia autonomía profesional, y la utiliza correctamente, el resultado en términos de aprendizaje real de sus alumnos puede ser mucho mejor.

Pero, ¿qué grado de autonomía docente es éticamente aceptable para no caer ni en un exceso equivalente a la arbitrariedad, ni tampoco en un defecto equivalente a la mecanización de la enseñanza? Para empezar, la autonomía del profesor ha de estar en todo momento puesta al servicio del mejor aprendizaje del alumnado. No debemos confundir la autonomía profesional docente con la comodidad, ni con el capricho, ni mucho menos con el permiso para adoctrinar a los alumnos. Dicha autonomía no es un privilegio que un profesor pueda poner como excusa para hacer en su aula lo que le venga en gana, sino un derecho para ser ejercido con mesura al servicio del alumnado. De modo que el profesor estará haciendo un buen uso de su autonomía profesional siempre que sea capaz de mostrar de modo fehaciente que la modificación que lleva a cabo del programa oficial –sea para recortarlo, ampliarlo, adaptarlo, etc.– se ha hecho con vistas a lograr el mejor aprendizaje posible de los alumnos concretos que le han sido confiados en ese momento. En caso contrario, el profesor habrá cometido, muy probablemente, un abuso de su autonomía profesional.

Es perfectamente conforme a la autonomía profesional docente que el profesor seleccione los recursos que considere más idóneos para el mejor aprendizaje de sus alumnos. Por ejemplo, decidir si va a utilizar libro de texto o no, y en caso afirmativo cuál de ellos conviene adoptar. Es cierto que este tipo de decisiones está condicionado también por la legalidad vigente –que a veces obliga a mantener el mismo libro de texto durante varios años para reducir el gasto

familiar— y por la necesidad de ponerse de acuerdo con otros profesores del mismo centro y de la misma especialidad. Pero de todos modos, en este punto como en otros muchos referidos al uso de recursos didácticos, los profesores disponen de un margen de maniobra que tienen que usar responsablemente, procurando que las decisiones se tomen correctamente, con la debida reflexión y deliberación conjunta, y siempre con la mirada puesta en el mejor aprendizaje del alumnado. Si se pierde de vista esta finalidad o bien interno de la profesión docente, cualquier decisión que se tome con respecto a los recursos didácticos será un abuso de la autonomía profesional, puesto que tal autonomía únicamente tiene sentido como medio para ese fin, y no como fin en sí misma.

En el caso de la docencia universitaria, la autonomía profesional docente es mucho mayor que en el caso de los otros niveles educativos. Mientras que en los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria la legislación suele establecer con mucho detalle los objetivos, contenidos, procedimientos didácticos y criterios de evaluación de cada materia, en el caso de la enseñanza universitaria se suelen establecer unas pautas muy generales, que permiten un amplio margen de autonomía para que el profesor diseñe la asignatura conforme a sus preferencias particulares. De ahí que sea en el nivel universitario de enseñanza donde tiene pleno sentido llamar “libertad de cátedra” a semejante grado de autonomía profesional, aunque también hay algunos aspectos de la misma que ya aparecen en Infantil y Primaria y sobre todo en Secundaria. La libertad de cátedra es necesaria en gran medida como contrapeso frente a posibles imposiciones doctrinales de poderes públicos, e incluso de autoridades académicas, que en un momento dado podrían pretender que determinadas posiciones minoritarias, pero razonables, fuesen silenciadas o falseadas.

El mayor problema ético con respecto a la libertad de cátedra suele estar, generalmente, en los casos en que un profesor decide enseñar a sus alumnos, como verdades seguras, algunos contenidos que han sido declarados obsoletos y erróneos por la comunidad científica. O bien cuando decide enseñar ciertos contenidos que son altamente controvertidos, y entonces no se limita a exponer los dos lados de la controversia, sino que toma abiertamente partido por una de las opiniones enfrentadas y omite o ridiculiza a la otra. Pensemos, como ejemplo del primer tipo de casos, en el de la negación de la explicación evolucionista sobre el origen de las especies y la consiguiente pretensión de que un supuesto “diseño inteligente” es la verdadera explicación de tal origen. En este tipo de casos, hemos de convenir en que la verdad científica está de parte de la teoría que más pruebas objetivas tiene a su favor, con independencia de que algunas personas consideren que la ciencia supone una amenaza para sus creencias religiosas

o filosóficas. En este punto es muy pertinente que el lector repase lo que dijimos en el capítulo segundo acerca de las fronteras entre los distintos saberes y sus relaciones mutuas. De ese modo se entenderá mejor que es preciso enseñar a los

alumnos, con toda honestidad, lo que mantiene la ciencia en cada momento histórico, pero enseñándoles al mismo tiempo dos principios básicos de Filosofía de la Ciencia: 1) que todo cuanto afirma la ciencia está sometido a continua revisión, de modo que algunas verdades científicas de hoy podrían convertirse mañana en errores descartados por la comunidad científica; y 2) que nada de cuanto la ciencia puede afirmar honestamente, sin sobrepasar los límites impuestos por el propio método científico, se puede considerar como una refutación de las creencias metafísicas que mantienen las diferentes religiones y filosofías, puesto que ciencia y fe son dos esferas del saber humano muy diferentes entre sí, cada una con sus propias características y métodos de análisis. Por ejemplo, el creyente católico y el científico no creyente pueden estar de acuerdo en que lo que se come en la misa es pan de trigo, pero el primero puede creer que, además de pan, se trata del cuerpo de Cristo, mientras que el segundo no creerá tal cosa, pero tampoco puede refutar tal creencia con argumentos científicos, puesto que se trata de una creencia que se sitúa en un ámbito distinto al de los hechos constatables y medibles (un ámbito que podemos llamar "místico", que no es incompatible con el ámbito científico ni tampoco identificable con él).

Desde tales premisas, afirmamos con firmeza que no sería éticamente correcto utilizar la libertad de cátedra como excusa para no enseñar determinadas teorías científicas ni tampoco para enseñar como verdades científicas teorías que no son reconocidas como tales por la comunidad científica actual. Aquí es necesario apelar a la honestidad intelectual del profesor, que sería la cualidad que poseen aquellos profesores que no rehuyen la complejidad de la realidad, sino que la asumen sin miedo y con todas las consecuencias.

El otro tipo de casos de abuso de la libertad de cátedra es aquel en el que el profesor se comporta de un modo partidista al enseñar algunos temas controvertidos que están en discusión en la sociedad y/o en la comunidad científica. Explica únicamente una de las opiniones enfrentadas omitiendo las razones que aduce la otra, o bien expone las dos posiciones, pero haciendo caricatura de la que considera rechazable. Como ejemplos posibles podemos pensar en cuestiones como la necesidad de regular los mercados o bien dejarlos en "total" libertad; la regulación legal del aborto, de la eutanasia, de la pena de muerte, de la investigación con embriones humanos, y de las drogas que hoy son ilegales; la existencia y consecuencias probables de un cambio climático global, las razones por las que hay hambre en el mundo, las causas reales de las guerras contemporáneas, el valor de la fe religiosa en la vida individual y colectiva, la legitimidad de ciertos proyectos políticos de creación de nuevos estados-naciones sobre la base de ciertas interpretaciones de la historia, etc. En todos los temas controvertidos es lógico y saludable que cada profesor tenga su propia opinión y que no pueda evitar un sesgo partidista al exponer al alumnado lo que "se sabe" sobre ellos. Sin embargo, si no queremos adoctrinar, sino educar,

si no queremos hacer proselitismo reclutando adeptos para la propia causa, sino más bien formar personas cultas, reflexivas, críticas, creativas y solidarias, entonces está claro que también en este caso el profesor debe adoptar una actitud de honestidad intelectual, que se mostrará en el esfuerzo que haga por exponer estos temas del modo más completo y detallado que sea capaz, con todos los argumentos esgrimidos por cada una de las partes enfrentadas, de manera que sea el propio alumno, cada cual en particular, quien decida qué parte de razón tiene cada parte y cuál de ellas merece una mayor credibilidad.

Lo que debiera exigir el profesor en estos casos es que el alumno muestre que conoce los argumentos a favor y en contra de cada solución posible y que comprende el alcance de dichos argumentos. No se le puede exigir al alumno que esté de acuerdo forzosamente con la parte con la que se identifica el profesor (un dato que fácilmente habrá captado el alumno, puesto que somos humanos y fácilmente dejamos traslucir nuestras simpatías por una u otra visión de los asuntos controvertidos), ni mucho menos penalizarlo en las calificaciones por mostrar sus simpatías hacia la parte que el profesor considera errónea. Pero sí se le puede exigir que conozca con la máxima objetividad posible en qué concuerdan y en qué discrepan las partes enfrentadas en cada controversia. De este modo estaremos compaginando la fidelidad a la realidad y al mejor interés del alumno –que nos vienen exigidas por la condición docente– con el compromiso personal y cívico de un buen profesional de la enseñanza, puesto que ese compromiso se ejerce también, entre otras cosas, describiendo honestamente el debate sobre los temas que dividen a la opinión pública, y permitiendo que los alumnos participen en dicho debate. En resumen, el mejor servicio que puede hacer el profesor a sus alumnos y a la sociedad en estos temas, incluso si milita abiertamente en alguna de las partes enfrentadas, es el de señalar con claridad las razones que aduce cada una de las partes y dejar que los alumnos se formen su propia opinión.

Por último, podemos comentar otro aspecto de la libertad de cátedra que también da lugar a reflexiones éticas: ¿Qué debe hacer un profesor que discrepa honestamente del programa oficial establecido para la especialidad y curso en el que está enseñando? ¿Sería éticamente correcto que dejara completamente de lado dicho currículo y se dedicara a enseñar otros contenidos que honestamente considera que serían los adecuados a la edad y formación de los alumnos que tiene delante? Un primer elemento para una respuesta a estas preguntas es que en los países con democracia liberal el profesor debe esforzarse por cumplir la ley, puesto que nos encontramos en un “Estado de Derecho” en el que las leyes se elaboran con ciertas garantías de justicia, se establecen para ser cumplidas por todos, y en principio deben ser obedecidas mientras el parlamento no las cambie por otras mejores. Pero decimos “en principio”, porque también en los países democráticos pueden ocurrir algunos casos en los que sería éticamente disculpable desobedecer alguna ley o no cumplir rigurosamente alguno de sus

mandatos. Por ejemplo, en principio no se debe circular con el semáforo en rojo, pero entendemos que, en circunstancias excepcionales, y con la debida precaución, no sería inmoral hacerlo, y en ciertos casos extremos lo inmoral sería empeñarse en cumplir la ley a rajatabla. De modo parecido, es importante notar que abandonar el currículo oficial encomendado al profesor siempre será considerado un acto ilegal, por más que en algunas ocasiones especiales se pueda considerar éticamente correcto. Por tanto, el profesor que se atreva a hacer tal cosa debe ser consciente de que puede sufrir las consecuencias negativas de cometer una ilegalidad, y no ha de ser demasiado ingenuo creyendo que, si para él está claro que es preciso desviarse de lo legalmente establecido por la exigencia de las circunstancias, esa decisión va a ser comprendida y aceptada por todo el mundo. Pues tal vez no. Bien podría ocurrir que el único que ve con claridad la necesidad de enmendar el programa oficial sea el profesor en cuestión. Quizá sería más razonable optar por impartir dicho programa oficial, pero introduciendo ciertas modificaciones fácilmente justificables en virtud de las características peculiares del grupo de alumnos. Entretanto, el profesor podría exigir la reforma del programa oficial por las vías democráticas habituales: cartas a las autoridades educativas y a la opinión pública, recogida de firmas, protestas y movilizaciones pacíficas, convencer a los partidos políticos de la necesidad de cambiar ese aspecto de la ley, etc.

Desde luego, esta prudencia en el ejercicio de la libertad de cátedra sería una opción éticamente aceptable. No obstante, en casos extremos que habría que estar dispuestos a justificar con todo detalle, podría ser éticamente aceptable no esperar a que cambie la ley y decidirse a aplicar ilegalmente en el aula un currículo completamente distinto. Estos serían casos más bien raros, en los que el profesor tendría que correr unos riesgos que quizá no son exigibles a todos los profesionales de la enseñanza, puesto que lo moralmente exigible no coincide con lo moralmente heroico (lo heroico son los comportamientos llamados "supererogatorios", en la terminología ética clásica, a diferencia de los comportamientos "debidos", que son los exigibles a todos). En estos casos raros, el profesor tendría que calcular con cuidado las consecuencias de sus actos, porque bien podría ser que, pretendiendo hacer lo mejor por sus alumnos, acabase separado de ellos y represaliado por desobedecer la ley; por ello, deberá decidir si merece la pena seguir adelante con un acto de disidencia ilegal, aun a riesgo de que no se puedan beneficiar esos alumnos concretos (aunque tal vez sí se beneficien los alumnos del futuro, si la protesta acaba dando sus frutos), o si, por el contrario, no merece la pena desafiar la legalidad, sino más bien adaptar lo que se pueda del currículo oficial y tratar de mantenerse en el puesto de trabajo enseñando a esos alumnos concretos.

Puede haber casos muy diferentes en los que esté en juego la libertad de cátedra. Aquí no hemos pretendido abordarlos todos, ni mucho menos. Pero sí pretendemos insistir en la idea de que la autonomía profesional del profesor no

es un fin en sí misma, sino un medio para hacer mejor el trabajo que se nos ha encomendado como profesores: formar personas autónomas, críticas, creativas y solidarias. Para lograr este objetivo, uno de los aspectos más relevantes es la actitud que debe adoptar el profesor ante el pluralismo moral, político, religioso y filosófico que caracteriza a las sociedades modernas. Vamos a explicar a continuación cuál debe ser tal actitud ante el pluralismo, teniendo en cuenta que esta cuestión está íntimamente conectada con la de la libertad de cátedra.

IV. Enseñar al grupo de alumnos sin adoctrinarles

Recordemos lo expuesto en el capítulo segundo acerca de los dos tipos de valores que hemos de tener en cuenta en una sociedad pluralista:

a) valores básicos, o “mínimos compartidos” de ética cívica, que orientan la convivencia, y

b) valores de vida plena o “máximos propios de cada grupo ideológico”, que orientan la conducta de cada grupo con su particular visión del sentido de la vida.

Conforme a esta distinción, que consideramos clave para entender el pluralismo moral que encontramos en el alumnado y en toda la sociedad moderna, el profesor que se pone delante de su grupo de alumnos para enseñarles determinados contenidos debería ser especialmente cuidadoso en cuanto al modo de promover unos y otros valores en el aula (BUXARRAIS y otros, 1995):

- Por una parte, el profesor habrá de poner mucho énfasis en la transmisión de los valores de la ética cívica, y al mismo tiempo deberá ser muy beligerante en el rechazo a los “antivalores” o valores negativos que son contrarios a la misma (racismo, sexismo, aporofobia², xenofobia, fundamentalismo, violencia, etc.).
- Por otra parte, respecto a los valores de vida plena, en gran parte diferentes para cada religión, ideología política, o filosófica, el profesor deberá hacer un esfuerzo por fomentar el respeto mutuo basado en el entendimiento y la comprensión de los valores ajenos. En este caso se trata de favorecer un clima de convivencia propio de una sociedad que ha aprendido a mantener las diferencias. Eso obliga a ser respetuosos y no presentar distorsionadas ni ridiculizadas las opiniones que no se comparten; tampoco a silenciarlas como si no existiesen. Los valores de vida plena son valores diferenciales, pero son imprescindibles en la educación de toda persona. En principio son los padres y las personas en

las que ellos delegan (familiares, catequistas, monitores de asociaciones juveniles, etc.) quienes se encargan de transmitir a sus hijos los que ellos consideran acertados. Se trata de un tipo de valores que constituyen opciones que el educando tiene a su disposición para asumir de un modo autónomo. De modo que, en lo que concierne a tales valores diferenciales, la actitud más respetuosa del profesional docente respecto a su alumnado sería, ante todo, la de poner unas bases sólidas para que sea el propio educando quien pueda ir eligiendo con amplio conocimiento de causa.

Insistiendo prioritariamente en los valores compartidos, el profesor hace un excelente servicio a todas y cada una de las cosmovisiones razonables que mantienen los padres de sus alumnos, puesto que tales valores compartidos son esenciales para esas mismas cosmovisiones: son valores que ellas mantienen y apoyan debuena fe. Por ello, el profesor ha de tomar partido por los valores que hacen posible la convivencia y ha de ser muy exigente en que sean tomados en serio por todos, pero su actitud no ha de ser partidista, no ha de aprovechar su posición de poder académico para adoctrinar a sus alumnos en la cosmovisión que a él mismo le convence más.

¿Cómo podemos transmitir a nuestros alumnos los valores básicos de convivencia? Si ponemos el énfasis en el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, creativo y solidario (LIPMAN, 1998, GARCÍA MORIYÓN, 2006), en el estudio serio y detallado de las opciones éticas e ideológicas rivales, y en la práctica del análisis de casos reales en los que aparezcan involucradas personas que sostienen valores y creencias contrapuestos, el resultado puede ser esperanzador. La idea es formar personas que piensen por sí mismas y que sean capaces de elegir por sí mismas los valores con los que dar sentido a sus vidas. No se trata de adoctrinar, sino de educar, pero ¿cuál es la diferencia entre esas dos maneras de transmitir valores?

En coherencia con lo que hemos dicho hasta ahora, una actitud adoctrinadora (CORTINA, 1996, 69) sería aquella en la que el profesional docente tiene como objetivo transmitir a su alumnado una sola concepción ética grupal, una sola ética de máximos, y con ella la convicción de que no es necesario conocer siquiera otras concepciones rivales alternativas. La actitud adoctrinadora trata de conducir al alumnado a una moral cerrada, centrada en una sola concepción filosófica –y en consecuencia, también ética, política y religiosa– que se da por supuesta como indiscutiblemente verdadera. Es, en consecuencia, una actitud rechazable desde el punto de vista de la ética cívica, puesto que incurre en un tipo de proselitismo ilegítimo que es incompatible con los bienes internos de la enseñanza. Lo rechazable, recordemos, no es que el profesor tenga unas

creencias más o menos firmes que encajan en alguna de las éticas de máximos, sino que aproveche su privilegiada posición profesional respecto al alumno, en el espacio de la institución escolar –un espacio de todos los ciudadanos, que ha de estar abierto al pluralismo– para difundir explícitamente su opción como obligatoria y como si fuera la única razonable.

En cambio, la actitud sencillamente educadora consiste, por una parte, en mostrar honestamente que vivimos en un mundo plural, en el que hay diversas concepciones éticas comprensivas que rivalizan por ganar adeptos entre la población; y por otra parte, la actitud educadora consiste también en tratar de desarrollar al máximo las capacidades del alumnado para que llegue a estar en condiciones de elegir con conocimiento de causa entre las diversas opciones posibles. Todo ello sin olvidar que los valores de la ética cívica no son valores “diferenciales” o exclusivos de alguna ética grupal particular, sino valores básicos para la convivencia en el pluralismo, y que por lo tanto, han de formar parte de la tarea docente sin que la insistencia en ellos pueda considerarse adoctrinación. Porque al insistir en ellos, el educador no está tratando de evitar que el alumno conozca otros valores y ya no piense más ni desee estar abierto a nuevos valores, sino todo lo contrario: al tratar de que el alumnado asimile los valores básicos y rechace los valores opuestos, el profesor promueve en el alumno la aceptación del pluralismo y el respeto a las diferencias, y desde ahí el propio alumno podrá apreciar una rica diversidad de posiciones rivales y puede llegar a optar por sí mismo entre ellas con conocimiento de causa.

Además de los valores de la ética cívica, hay otros muchos valores y actitudes morales que son necesarios para alcanzar una vida plena, pero todos ellos se pueden desarrollar en el marco propicio que se crea con el compromiso en torno a los valores de convivencia de la ética cívica. Una vez creado ese clima positivo, la educación en general, y la enseñanza en particular, han de abrirse a las propuestas de diferentes tradiciones filosóficas y religiosas que enriquecen el patrimonio de la humanidad. En esas tradiciones encontramos contenidos morales que van a configurar actitudes legítimamente diversas ante la vida y su sentido último. Esto significa que no hay objeción, en principio, para que existan centros educativos cuyo carácter propio coincida con alguna de las éticas de máximos que están presentes en una sociedad pluralista; tampoco hay razones de principio que aconsejen la prohibición de llevar a cabo, en cualquier centro académico, algunas actividades formativas encaminadas a profundizar en alguna de esas éticas de máximos; pero en ambos casos se han de cumplir ciertos requisitos elementales como los siguientes:

- 1) Tanto en un centro con carácter propio de algún grupo ideológico, como en cualquier otro centro, se adoptarán los valores de la ética cívica como objeto de exigencia para todos, mientras que los valores diferenciales serán ofrecidos como objeto de invitación, al margen de cualquier tipo de imposición.

2) Tanto en los centros con carácter propio, como en las actividades de promoción de los valores diferenciales, se evitará cualquier actitud que suponga odio, desprecio o rechazo en general de las personas que no comparten la cosmovisión que allí se considera más acertada.

No sería éticamente aceptable, por ejemplo, que en un aula de formación religiosa de tipo confesional se enseñase a los alumnos que quienes no comparten esa fe son personas "inferiores", "despreciables", "odiosas", "infieles", etc. Por el contrario, debería quedar muy claro para el alumnado de estas materias confesionales que quienes no comparten su fe son personas igualmente dignas de respeto, igualmente razonables, a quienes se puede invitar cordialmente a compartir esa fe, y que a pesar de que no la acepten, tienen que ser tratadas como queremos que nos traten a nosotros mismos, es decir, con la mayor consideración y respeto.

En todos los centros docentes debería promoverse el conocimiento más o menos detallado de esa variedad de tradiciones filosóficas y religiosas que hasta hace poco han sido motivo, o excusa, para la división y el enfrentamiento. Porque en la actualidad podemos percibir esa variedad de opciones ideológicas como una riqueza, como una oportunidad para que cada cual encuentre la que mejor encaja en su personalidad e intereses. Y una vez que el educando se identifique con una ética de máximos en particular, ello debería reforzar aquellas actitudes de la ética cívica que normalmente forman parte constitutiva de cada una de esas éticas grupales, puesto que la mayoría de ellas contiene como propios los valores compartidos. En el momento en que una persona opta por conducir su vida conforme a una ética grupal particular, encuentra en ella un sistema completo de pensamiento y de orientaciones para la acción, y generalmente también comprende desde un nuevo punto de vista la necesidad de mantener y fomentar los valores básicos de convivencia.

V. Es necesario cierto orden en el aula

Un malentendido frecuente en la educación contemporánea es el de aquellos educadores (padres, profesores, etc.) que tienen muchos escrúpulos y reparos para corregir los comportamientos de los educandos, y parecen estar esperando que surjan espontáneamente las conductas y actitudes congruentes con los valores básicos. Les parece a estos educadores que, aunque se trate de niños y niñas muy pequeños, no deberían señalarles explícitamente los comportamientos adecuados al respeto, a la igualdad, a la solidaridad, etc., Porque supuestamente hacer tal cosa sería incurrir en adoctrinamiento. Tampoco les parece a estos educadores que sea correcto levantar la voz a un alumno o sujetarle con energía el brazo cuando se dispone a atacar a otro, sino que, supuestamente, todos los actos del educador habrían de ser exquisitamente corteses y exentos de cualquier

tipo de violencia. Para muchos educadores, el lema ultraliberal *laissez faire, laissez passer* (dejad hacer, dejad pasar) sirve para expresar el núcleo mismo de una educación democrática. Pero en realidad, ese tipo de actitudes son una exageración, y por tanto, un error. Porque, como es obvio, toda persona de corta edad necesita que le enseñen una moral básica de la misma manera que necesita aprender una lengua. Sería absurdo dejar de transmitirle al educando los valores que permiten la convivencia pacífica alegando que son una opción entre otras muchas, y que por tanto habría que esperar a que la persona crezca y elija por sí misma entre los sistemas alternativos de valores. Este modo de pensar es tan disparatado como el de unos padres que no enseñaran a hablar a su hijo alegando que, dado que hay muchas lenguas, ya elegirá de mayor aprender la que más le guste. Pero en realidad, la única manera que tiene el educando de llegar a elegir un idioma como preferido es haber aprendido desde la infancia alguna lengua materna, sea cual sea; de modo similar, la única manera que tiene una persona de llegar a forjarse autónomamente un sistema de valores es a partir de la asimilación de algunos valores básicos que, como mínimo, le permitan abrirse paso en la vida de un modo pacífico y respetuoso con los demás.

El principio ético de respeto al alumnado es compatible con mantener la autoridad en el aula y con poner límites al comportamiento de quienes tengamos a cargo nuestro. Respetar no significa aceptar una permisividad total, no significa aceptar como válida cualquier cosa que digan o que hagan los alumnos, ni mucho menos. Porque todas las personas son respetables, pero no son respetables todas las opiniones ni todos los comportamientos. Puedo respetar a la persona de Adolf Hitler, por poner un ejemplo, pero eso no significa que acepte sus ideas ni tampoco sus actitudes y conductas abusivas. Se puede respetar a una persona y al mismo tiempo tratar de evitar que esa persona dañe a los demás de palabra y de obra; porque en estos casos, el modo correcto de mostrarle respeto es, precisamente, tratar de detener sus desmanes e intentar evitar que se siga comportando de un modo dañino e inmoral. Esto es así porque el respeto es un valor que lleva consigo una exigencia de universalidad: se trata de respetar a todas las personas, evitando en lo posible que la falta de respeto de algunas hacia sus semejantes pueda convertirlas en víctimas; volviendo al ejemplo de Hitler, no estaríamos respetando a las víctimas de este personaje si optáramos por dejarle hacer sus matanzas bajo el pretexto de que se debe mantener el respeto a su persona. De la misma manera, si hay un aprendiz de matón en el aula, que hace alarde de sexismo, de racismo, de violencia, etc., el modo de respetar a este alumno es adoptar las medidas oportunas para que reconsidere su actitud y aprenda a tratar a los demás con el debido respeto.

Algunos profesores han confundido el respeto con la indiferencia y la permisividad. Tal vez prefieren hablar de “tolerancia” en lugar de hablar de

respeto. Pero aquí preferimos el término respeto porque pensamos que el término "tolerancia" tiene connotaciones indeseables. Para empezar, supone que alguien "superior" tolera condescendentemente la existencia o el comportamiento de otro a quien trata en cierto modo como "inferior". Por otra parte, el que tolera parece creer que el otro está en el error, pero que es preferible "tolerar", permitir, que rechazar o prohibir. En definitiva, el que tolera no está respetando de veras, no está aceptando de buen grado que el otro tiene derecho a ser diferente, siempre que no haga daño a nadie, sino que adopta una actitud de supuesta superioridad desde la que mira al otro como "un pobre ignorante" o algo por el estilo, a quien no hay más remedio que tolerar mientras permanezca en el error. Los profesores que adoptan este tipo de actitud suelen practicar la indiferencia y la permisividad, en lugar del respeto.

Si convenimos en que los cinco valores básicos que componen la ética cívica han de inspirar como trasfondo todo el quehacer profesional contemporáneo, entenderemos que hay comportamientos que los profesores no debemos permitir, aunque tal exigencia lleve consigo algún grado mínimo de violencia. Es obvio que si hemos de separar a dos alumnos que se están pegando, o nos toca la ingrata labor de corregir actitudes racistas o sexistas, etc., no siempre tendremos las condiciones más idóneas para hacerlo de tal modo que se puedan eliminar por completo los medios que llevan consigo algún grado de violencia. Ser profesor supone en cierta medida ser árbitro, policía y juez de menores, aunque no nos guste desempeñar ese tipo de roles. Lo decisivo en tales casos difíciles es mantener la conciencia clara de que hemos de lograr un clima propicio para el desarrollo integral de todos y cada uno de nuestros alumnos, y que no puede lograrse semejante clima si no somos capaces de instaurar en el centro un compromiso firme y compartido en torno a los valores de la ética cívica. De ahí que un mínimo de violencia puede ser a veces inevitable y ha de considerarse un mal menor, preferible en esos casos al mal mayor representado por los abusos, la impunidad y el caos. Ese mínimo de violencia ha de ser tan mínimo que uno pueda justificarlo ante sí mismo y ante los demás como realmente necesario para evitar males mayores.

VI. Enseñar al grupo de alumnos para que piensen por sí mismos

Si aceptamos que la meta de la enseñanza es que los alumnos aprendan para llegar a ser mejores como personas, como profesionales y como ciudadanos, entonces debemos poner los medios que sean congruentes para avanzar hacia esa meta. No van a servir los medios manipuladores, violentos, autoritarios, etc., porque con ellos no lograremos formar personas, sino a lo sumo "máquinas", "marionetas", "esclavos" o algo semejante. Para formar personas es preciso percatarnos de que han de llegar a ser autónomas, esto es, personas capaces de pensar por sí mismas, de tomar sus propias decisiones (aun a riesgo de cometer

errores), de forjar su propio carácter moral y de adoptar su propia cosmovisión o ética de máximos, con sus propias creencias e ideales de vida plena. Esto significa, entre otras cosas, que hemos de practicar un tipo de docencia abierta y dialogante, en un clima de respeto, de libertad responsable y de solidaridad universalista. Pero, ¿cómo podemos abordar semejante tarea? Podemos apuntar aquí algunas pistas al respecto.

En primer lugar, podemos organizar nuestras aulas, nuestros centros docentes y muchos otros foros de encuentro educativo –reuniones de formación religiosa, encuentros de movimientos sociales, tertulias, grupos de estudio y debate, reuniones familiares, asambleas, etc.– conforme al modelo de una comunidad de búsqueda o comunidad de investigación (community of inquiry: LIPMAN, 1998). En tanto que comunidad, el grupo nos proporciona el apoyo y el estímulo que todos necesitamos, siendo como somos seres vulnerables y con limitaciones, y en tanto que investigadora nos asegura un clima de razonabilidad, de indagación mediante métodos lógicos y equitativos, un clima de cooperación en el que se respetan las libertades personales. Una comunidad de investigación es todo lo contrario a una secta: mientras que ésta última es un grupo cerrado, jerárquico, dogmático y enemigo de la crítica interna, las comunidades de investigación son abiertas, igualitarias, deliberativas y estimuladoras de la autocrítica.

Las instituciones que asumen los presupuestos y los métodos de una comunidad de investigación son más humanizadoras, más éticas, mejores para las personas y para el entorno natural que aquellas otras que los pisotean o los ignoran. Las comunidades de investigación son grupos humanos que se comprometen activamente con los valores de la ética cívica, que son los que históricamente han mostrado ser indispensables para una convivencia justa y pacífica entre personas que piensan de distinta manera.

¿Qué tipo de procedimientos se siguen en una comunidad de investigación? Básicamente se trata de respetar las reglas de juego del diálogo racional o diálogo crítico, basado en argumentos, en buenas razones. El diálogo es un juego lingüístico en el que dos o más participantes intercambian mensajes o actos de habla. Hay varios tipos o contextos de diálogo, pero cada uno de ellos tiene su finalidad y, para que ésta se cumpla, es necesaria la cooperación de los participantes. Son condiciones de un diálogo racional: 1) que cada participante trate de que se cumpla su propio objetivo en el diálogo (entender lo que piensan los otros, explicar su propio punto de vista y buscar honestamente la verdad del asunto debatido); y 2) que cada participante coopere con los otros para que éstos consigan también el cumplimiento de su objetivo. Cuando alguien no dialoga de buena fe, o no ha aprendido todavía a dialogar correctamente, lo mostrará incurriendo en diversas falacias, esto es, argumentos que pueden parecer acertados, pero que en realidad no lo son, porque violan alguna de las reglas del diálogo racional o diálogo de investigación (MIRANDA ALONSO, 2002).

En el juego del diálogo racional, propio de una comunidad de investigación,

los participantes se embarcan en una búsqueda cooperativa de la verdad, partiendo de algunos supuestos admitidos por todos y de la existencia de alguna pregunta o enigma que se pretende responder o resolver. En las aulas, los estudiantes y el profesor investigan juntos las posibles soluciones para diversos tipos de problemas (lógicos, científicos, morales, estéticos, etc.). Los puntos de vista iniciales de cada uno de los participantes se van modificando en la medida en que comprenden las razones que aducen los demás y se dan cuenta de que al comienzo no estaban en posesión de la verdad completa sobre el asunto investigado. Un buen diálogo crítico o investigador ha de respetar estas tres reglas:

- Regla de relevancia: Obliga a no apartarse del tema sujeto a discusión.
- Regla de cooperación: Obliga a responder a las preguntas cooperativamente.
- Regla de información: Obliga a proporcionar la información suficiente para convencer a los interlocutores, pero no más información de la necesaria.

En definitiva, adoptar en la enseñanza las actitudes y valores de una comunidad de investigación es un medio éticamente idóneo para promover los bienes internos de la docencia en el marco de la ética cívica, puesto que tales actitudes y valores favorecen la razonabilidad frente al fanatismo y al escepticismo. Y de ese modo se hace más probable que se logre la mejor formación posible de los alumnos como personas, como profesionales y como ciudadanos.

VII. Evaluar, calificar y acreditar a los alumnos

La evaluación, calificación y acreditación son tareas ineludibles de la profesión docente, por más que se puedan separar en cierta medida de la tarea de enseñar, hasta el punto de que puede haber en muchos casos un profesor que se limita a enseñar y otro que se limita a evaluar. Pero aún en tales casos, la actividad docente no puede estar completa si quien enseña no comprueba lo que realmente están aprendiendo sus alumnos. Se precisa conocer qué es lo que el alumno ha aprendido para saber que la enseñanza ha cumplido su objetivo, y en caso de que no lo haya cumplido, averiguar qué cambios conviene introducir. El profesor técnicamente competente ha de tener amplios conocimientos sobre cómo llevar a cabo la evaluación, la calificación y la acreditación del alumnado, y desde ahí apreciará que, desde el punto de vista ético, estas tareas plantean varios retos al profesor responsable. Por ejemplo: ¿Todos los métodos de control y evaluación del aprendizaje son igualmente fiables, aceptables y válidos en

cuanto al respeto y trato justo que merecen los alumnos? ¿Con qué frecuencia es razonable exigir al alumnado determinados trabajos y pruebas que van a permitir que el profesor evalúe su aprendizaje, de modo que no sea escasa ni excesiva, ni para el alumnado ni para el profesor? ¿Qué aspectos han de tenerse en cuenta para no incurrir en injusticias a la hora de evaluar, calificar y acreditar al alumnado?

Estas y otras cuestiones semejantes ayudan a tener presentes algunas orientaciones básicas que apuntamos a continuación.

- La evaluación ha de servir ante todo para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que el alumnado aprenda más y mejor. Por ello es preciso que sea continua, en el sentido de disponer continuamente de información fiable acerca de lo que realmente están aprendiendo los alumnos, de modo que podamos ir rectificando nuestros propios errores, cambiando estrategias didácticas y adaptando la enseñanza, en lo posible, a las condiciones del alumnado concreto que tengamos a nuestro cargo. Esta evaluación continua se puede hacer a menudo a través de la observación en el aula (preguntas orales del profesor, observación de tareas y debates realizados en la propia aula, etc.) y también a través de la corrección de tareas encargadas al alumno para ser realizadas en casa. En ambos casos es imprescindible que el alumno reciba una pronta retroalimentación acerca de sus aciertos, errores e insuficiencias, de modo que pueda mejorar su aprendizaje. El profesor que no devuelve corregidas las tareas que les encarga a sus alumnos (como mucho les anuncia la calificación obtenida en ellas, pero no les indica en qué acertaron y fallaron), no solo es técnicamente incompetente, sino que también deja mucho que desear desde el punto de vista ético, porque estará privando injustamente a sus alumnos de la posibilidad de mejorar su aprendizaje.
- La calificación ha de ser justa y equitativa. Justa en el sentido de reflejar con la máxima fidelidad posible el nivel de logro de aprendizaje alcanzado por el alumno, y equitativa en el sentido de que sea evaluado aplicándole los mismos criterios que a sus compañeros. En cuanto a la justicia de la calificación final, la que constará en el expediente académico del alumno, conviene señalar que, si al final del curso, el alumno ha aprendido plenamente lo que se le propuso que aprendiera, entonces merece la máxima calificación, salvo casos especiales. Y si aprendió algo menos, la calificación justa habrá de ser proporcionalmente menor. Pero subrayo la

expresión “al final del curso” por lo siguiente: hay profesores que establecen que la calificación final será la media aritmética de las calificaciones obtenidas a lo largo de los períodos de evaluación fijados por las autoridades educativas (generalmente tres o cuatro); pero esta opción generalmente no es justa. Veamos por qué. Si lo que se pretende básicamente en una materia es que el alumnado aprenda a dominar cierta destreza (por ejemplo comentar un texto literario correctamente), entonces lo lógico y lo justo es que se otorgue la máxima calificación a aquellos alumnos que al finalizar el curso muestran que han aprendido a dominar la técnica que debían aprender, puesto que han alcanzado los objetivos del curso, y no sería justo que tuvieran una calificación menor por el hecho de que, al hacer la media aritmética de las calificaciones parciales, tal media fuera inferior. De modo semejante, si los alumnos tenían que aprender lo básico de la Historia Universal, y al final del curso muestran que conocen esos elementos básicos de esa materia, tampoco se debería penalizar con menor calificación a quienes fallaron en las primeras etapas del curso. La única excepción que me parece correcta sería aquella en la que se ha dividido formalmente una materia en dos o más partes, y cada parte se toma como si se tratase de una asignatura diferente, con su propia calificación, y además se ha anunciado formalmente que la calificación de la materia completa va a ser la media aritmética de las calificaciones de las partes.

- La acreditación es el resultado de un conjunto de evaluaciones llevadas a cabo por distintos profesores, de modo que, entre todos ellos, constituyen una comisión que ha de decidir si los alumnos merecen el diploma de la titulación correspondiente. A menudo se realiza tal acreditación de un modo automático, únicamente con el recuento de las evaluaciones positivas y negativas de cada alumno y la subsiguiente aplicación de la norma establecida por las autoridades competentes. Pero en muchos casos se plantean cuestiones de interés ético; por ejemplo, en relación con la asignación de un premio especial a los alumnos más destacados de una promoción, o en los casos que plantean dudas respecto a si merecen ser acreditados o no, etc. Para afrontar los casos problemáticos, parece prudente tener redactado un baremo razonable, públicamente debatido, colectivamente acordado, asequible a cualquier persona interesada. Ese baremo se puede ir perfeccionando a lo largo de los años, aprovechando la experiencia acumulada en diversos casos

difíciles, pero no conviene modificarlo en medio del debate de un caso particular, porque se corre un evidente riesgo de precipitación que posteriormente podría acarrear consecuencias negativas que se podrían haber previsto. En ausencia de tal baremo, la comisión de acreditación debería acordar algunos criterios básicos de actuación antes de examinar los casos concretos, con el fin de ser lo más imparcial y equitativa posible. Lo decisivo en ese tipo de casos es evitar tratos de favor o penalizaciones arbitrarias por el hecho de que aparezcan casos difíciles.

Cuestiones de autocontrol y debate

1. ¿Qué parte de responsabilidad moral corresponde al profesor respecto a la selección de los contenidos que ha de enseñar?
2. ¿Es un deber ético del profesor especialista colaborar con los otros profesores para asegurarse de que el alumno alcance los objetivos de la etapa educativa? ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿qué ha de hacer para aportar su colaboración?
3. ¿Qué razones éticas existen para que el profesor especialista evite sobrecargar a los alumnos con tareas de la propia especialidad?
4. ¿Por qué no es éticamente correcto que el profesor especialista se limite a enseñar a sus alumnos los contenidos de su materia sin mostrar la relación de éstos con los contenidos aprendidos en otras materias? ¿Qué ha de hacer el profesor especialista para asegurarse de que sus alumnos aprenden que los conocimientos están conectados con lo aprendido en otras materias?
5. ¿Existen razones éticas para afirmar que el profesor ha de disponer de cierta autonomía profesional que le permita alterar el currículo oficial? En caso afirmativo, ¿es necesario establecer algún límite para evitar abusos en el ejercicio de esa autonomía?
6. ¿En qué sentido suele utilizarse la expresión “libertad de cátedra”? ¿Hay razones éticas que justifiquen la existencia de tal libertad?
7. ¿Es éticamente correcto que un profesor enseñe a sus alumnos como verdades indudables algunas teorías que la comunidad científica considera actualmente como falsas? ¿Por qué?
8. ¿Qué actitud debe adoptar el profesor cuando aborde cuestiones que son actualmente controvertidas en la ciencia y en la sociedad? ¿Por qué? ¿Cuál sería el modo correcto de exponer tales cuestiones y de comprobar los conocimientos del alumno sobre ellas?
9. ¿Puede haber casos en los que un profesor se sienta obligado en conciencia a mostrar su disidencia con el currículo legalmente establecido? ¿Qué puede hacer en tales casos?
10. ¿Qué actitud ha de adoptar el profesor ante los valores de la ética cívica que están en la base de las sociedades pluralistas contemporáneas? ¿Y con respecto a los valores opuestos a dicha

ética cívica? ¿Por qué?

11. ¿Qué actitud ha de adoptar el profesor ante los valores de vida plena que diferencian a los grupos e individuos que forman parte de las sociedades pluralistas? ¿Por qué?
12. ¿Qué significa afirmar que el profesor debe “tomar partido” por los valores exigibles de convivencia en sociedades pluralistas y que al mismo tiempo no debe “ser partidista” con respecto a los valores de vida plena que compiten en dichas sociedades?
13. ¿Cuáles son las diferencias entre la actitud adoctrinadora y la actitud educadora?
14. ¿Qué condiciones básicas o precauciones deben observarse para que sea correcto promover la existencia de centros con carácter propio de alguna cosmovisión particular en una sociedad pluralista, o también la realización de actividades propias de una cosmovisión particular en un centro educativo pluralista?
15. ¿Se puede hacer compatible el establecimiento de cierto orden en el aula con el respeto a la persona del alumno? ¿Se puede hacer compatible el respeto a la persona del alumno con el rechazo de comportamientos negativos y de actitudes indeseables? ¿Es posible todo ello sin correr el riesgo de aplicar un mínimo de violencia?
16. ¿Es preferible hablar de “respeto” y abandonar el uso del término “tolerancia”? ¿Por qué?
17. ¿De qué modo se puede organizar la enseñanza para avanzar hacia el objetivo de que los alumnos piensen por sí mismos?
18. ¿En qué consiste organizar el aula como una comunidad de búsqueda o comunidad de investigación? ¿En qué se distingue una comunidad de investigación de una secta?
19. ¿Por qué es éticamente relevante que procuremos estimular el diálogo racional o diálogo crítico en nuestras aulas? ¿En qué consiste este tipo de diálogo y qué reglas principales han de observarse para que funcione correctamente?
20. ¿Qué aspectos éticos hemos de tener en cuenta a la hora de evaluar, calificar y acreditar a nuestros alumnos?

Comentario de texto

“Los resultados de la ciencia son inabarcables, pero lo que la escuela debería intentar transmitir es sobre todo la actitud científica, como una forma racional de plantearse los problemas, y en eso fracasa abiertamente. [] El fracaso de la enseñanza científica es tal que nos podemos preguntar si realmente existe un auténtico interés porque se aprenda. Hemos visto que la escuela tiene otras funciones además de enseñar la ciencia. No sólo sirve para mantener a niños y jóvenes ocupados, sino también para transmitir algunos valores y preparar para la vida social y el mundo del trabajo. Algunas de estas cosas son opuestas a la actitud científica que consiste en el libre examen de los problemas, en el descubrimiento de explicaciones nuevas, en la búsqueda de la racionalidad y en el rechazo de las explicaciones que sólo se apoyan en la autoridad y la tradición. En la escuela, por el contrario, se aprende a someterse a normas, horarios, y prácticas que no siempre son muy racionales. La ciencia no se presenta como un proceso continuo sino como la verdad y una serie de resultados definitivos. Se favorece el sometimiento a la autoridad del libro o del profesor, mientras que se promueve poco el descubrimiento, la investigación y la búsqueda personal.

Por ello, en la actualidad, la escuela es una institución paradójica y contradictoria, pues mientras parece encaminarse a unos fines, en definitiva se orienta hacia otros. Se pretende que la escuela sea un instrumento para la igualdad social, pero sabemos que mantiene las desigualdades y que el mayor fracaso escolar se produce entre los que vienen de los sectores más desfavorecidos. Pretende preparar a los individuos para ser autónomos y ciudadanos libres en una sociedad democrática y de hecho promueve la sumisión y aceptación de la autoridad del que tiene el poder. Pretende iniciar a los alumnos en la ciencia, y sólo consigue que se repitan, sin entenderlos, algunos resultados.

Todo ello puede llevarnos a pensar que en definitiva existen poderosas fuerzas sociales, corrientes dentro de la sociedad, que en el fondo no están interesadas en promover la libertad de los individuos ni en que sean capaces de pensar por sí mismos. Favorecer eso podría llevar a que la gente se rebele contra las irracionalidades sociales y trate de alterar el orden social. En realidad resulta más fácil gobernar a la gente que cree lo que se les dice y que en el fondo tiene un gran respeto por los poderosos, que a ciudadanos que piensan con independencia. El mundo político y económico no desea que se extienda la libertad de pensamiento, porque sería más difícil hacerles comulgar con ruedas de molino”.

Juan Delval (2000): Aprender en la vida y en la escuela, Madrid, Morata, pp. 104s.

- Escribe un título que consideres adecuado para este fragmento.
- ¿Son acertadas o erróneas las principales afirmaciones que expresa el autor? ¿Por qué?
- ¿Qué pueden hacer los profesores para hacer posible que la escuela promueva realmente los fines que le corresponden desde el punto de vista ético y no los que convienen a los poderes establecidos?

1. El término “aporofobia” no aparece todavía en los diccionarios. Ha sido acuñado por A. Cortina (1997) para expresar la aversión a los pobres, a las personas carentes de recursos; en muchos casos, no es la aversión a los extranjeros ni a las personas de diferente color lo que realmente provoca conflictos, sino la aversión a los pobres, sea cual sea su nacionalidad o el color de su piel. En Martínez Navarro (2002) expongo con cierto detalle los supuestos e implicaciones de la aporofobia.

Capítulo 7

El profesor como miembro de un centro educativo

I. Una profesión institucionalizada

En principio, para ser profesor no hace falta otra cosa que ser reconocido como tal –tener la titulación adecuada– y entablar una relación pedagógica con otra u otras personas. La figura más elemental de profesor sería la del preceptor particular que imparte clases por cuenta propia, o bien en el domicilio del alumno, o bien en algún otro local que no necesariamente ha de tener la condición de centro educativo. Con tal de que haya una relación docente-discente, ya estamos ante alguien que ejerce la profesión de profesor, reconocida ella misma como una institución desde hace siglos. Hay dos aspectos que acabamos de destacar en esta mínima institucionalización de la figura de profesor: reconocimiento y ejercicio, ser reconocido como docente y ejercer como tal. Si falta alguna de estas dos condiciones elementales, no estaríamos hablando de un profesional de la docencia en el pleno sentido de la palabra. Ya desde esa mínima institucionalización que consiste en que un profesor ejerce por cuenta propia, se verá afectado por orientaciones éticas que deberá tener muy presentes, relacionadas con los bienes internos de la profesión y con las circunstancias especiales en las que se lleve a cabo la relación profesor-alumno. Ahora bien, en nuestros días esta figura del profesor por cuenta propia es muy minoritaria. En el mundo contemporáneo, la mayor parte del ejercicio profesional docente se lleva a cabo en centros de enseñanza; estos han ido haciéndose cada vez más complejos: desde la pequeña escuela rural unitaria que acoge a niños y niñas de diferentes edades en una sola aula y con un solo profesor para todas las materias, hasta los macrocentros educativos que hay por doquier. En los centros escolares y académicos se separa al alumnado por niveles educativos y por grupos dentro de cada nivel, y se trocean y compartimentan los contenidos que serán objeto de enseñanza-aprendizaje separando las materias o asignaturas en el horario escolar, y a menudo a cargo de profesores distintos: lenguaje, matemáticas, historia, etc. El resultado de todo ello es que el tipo de profesional

docente más habitual en nuestra época (en los países enriquecidos²) es el titulado universitario que imparte docencia en uno o en varios grupos de alumnos pertenecientes al mismo o a distintos tramos del mismo nivel educativo. Algunos ejemplos: Raquel es profesora en el nivel de Primaria, y este año imparte docencia a un grupo de alumnos de primer curso, haciéndose cargo de casi todas las materias y de la tutoría de dicho grupo. En cambio, Alfredo es un profesor de Matemáticas en el nivel de Secundaria y en este curso académico tiene a su cargo la enseñanza de esa materia en dos grupos de segundo curso y en otros dos grupos de cuarto curso, además de ser el tutor de uno de los grupos de cuarto. Obsérvese que Raquel atiende la docencia de pocos alumnos (alrededor de 25) y de diversas materias, mientras que Alfredo se encarga de muchos alumnos (en torno a 100) y de una sola materia. Las circunstancias que condicionan la labor docente de ambos serán muy diferentes en muchos aspectos. En lo que sigue, vamos a reflexionar sobre los condicionamientos institucionales más comunes a la mayoría de los profesores, tratando de analizar la vertiente ética de cada uno de tales condicionamientos.

II. Ser profesor en un centro educativo

Generalmente se ejerce la enseñanza en un centro educativo, en el que se le asignan a cada profesor unos grupos de alumnos, unos horarios semanales de clase y de otras tareas docentes, unos espacios, unas materias (en las que normalmente es especialista, pero no siempre), un calendario escolar, etc. En algunos casos, al profesor se le ofrece la oportunidad de elegir, dentro ciertos límites, los grupos, horarios, espacios y materias de los que se hará cargo durante el año escolar, pero generalmente todo ello le viene dado en virtud de su especialidad académica y del puesto que ocupe en el escalafón de la misma (porque generalmente los profesores de mayor rango y antigüedad tienen preferencia a la hora de elegir). El centro puede ser, o bien estatal, o privado-concertado, o completamente privado. Esas tres modalidades de centros tienen diferentes vías de acceso al puesto de trabajo y ofrecen distintas condiciones laborales en cuanto a sueldo, horas de clase a la semana, controles a los que están sometidos los profesores, ratio de alumnos por profesor, posibilidades de promoción en la carrera profesional, tipo de alumnos que acuden al centro (por ejemplo, alumnos de etapas obligatorias de la enseñanza o de etapas voluntarias, inmigrantes con o sin conocimiento del idioma, alumnos con carencias educativas o sin ellas, con familias que los atienden bien o que dejan mucho que desear, etc.). Además, el centro que contrata al profesor (o el Estado en su caso) puede asignarle múltiples tareas además de las estrictamente docentes: tutorías, coordinación de equipos docentes, actividades complementarias y paraescolares, responsabilidades de gestión, etc. Esta característica básica del profesor moderno

—el hecho de prestar sus servicios en centros educativos que lo contratan como empleado o como funcionario—, plantea algunas cuestiones éticas que tratamos a continuación.

III. Compromisos éticos en cuanto a la estructura general del centro

¿Cómo ha de organizarse un centro docente para elevar al máximo las posibilidades de logro de los bienes internos de la enseñanza? ¿Puede el profesional docente asumir alguna responsabilidad encaminada a producir cambios organizativos en el centro, que ayuden a elevar la calidad de la enseñanza? Es evidente que trabajar en un centro docente como empleado o como funcionario público (en ambos casos se trata de un trabajo por cuenta ajena) condiciona enormemente el ejercicio profesional, puesto que una gran parte de su labor estará regulada por una estructura escolar que el profesor encuentra establecida de antemano y que ha de aceptar de entrada, tanto si la conoce bien y le resulta estimulante, como si no. Si uno acepta jugar al ajedrez, ya sabe que habrá tablero, peones, caballos, alfiles, etc., y que deberá respetar unas reglas de juego que, de entrada, no puede cambiar. De modo parecido, si uno acepta ser profesor en un centro educativo, sabe que se hará cargo de los grupos de alumnos que le serán asignados, que tendrá que enseñar unas materias en unos determinados espacios y horarios, que deberá aceptar las instrucciones de ciertas personas jerárquicamente superiores, etc.

En ambos casos puede observarse que “los jugadores” tienen todavía un margen de maniobra: se puede jugar al ajedrez o ejercer la enseñanza de un modo mejor o peor, con más creatividad o con menos, con la moral alta o desmoralizados, poniendo atención a posibles anomalías o con desidia, denunciando posibles injusticias y disfuncionalidades o mirando para otro lado, haciendo propuestas favorables o dejando de hacerlas, etc. El buen profesor intentará que sus alumnos aprendan lo máximo posible respetando, en principio, las reglas del centro educativo, pero también tratará de señalar lo que a su juicio no funciona correctamente en dicho centro, haciendo propuestas razonables sobre lo que podría ser mejorado para beneficio del aprendizaje del alumnado. Así pues, en este punto cabe afirmar que un profesor éticamente responsable adoptará una actitud reflexiva, crítica y proactiva ante las estructuras educativas, con vistas a proponer, debatir y en su caso poner en práctica nuevas maneras de organizar la enseñanza en el centro que sean más acordes con los bienes internos de la profesión y con los valores cívicos de trasfondo.

Ahora bien, no tiene por qué hacer todo esto en solitario. Es mejor que lo haga en coordinación con otras personas del centro (colegas, alumnos, directivos, padres, etc.) para estar más seguro de acertar en sus propuestas, para ser más efectivo en la puesta en práctica de las mismas y para no abandonar

demasiado pronto las iniciativas de cambio bajo la presión de los intereses creados y del cansancio prematuro de quien se siente solo y aislado (se dice a veces en estos casos que uno se siente “como un bicho raro” o “como un extraterrestre”). No se trata de adoptar una actitud quijotesca, en el sentido de emprenderla a solas contra todo lo que le parezca injusto a primera vista, sino más bien de hacer equipo con otros y deliberar con ellos acerca de lo que pueda ser más conveniente para llevarlo a la práctica con la debida responsabilidad y cautela, tratando de evitar males mayores.

Cuestiones y propuestas para el compromiso ético de mejora del centro

- ¿En qué medida estamos informados de la estructura general del centro educativo en el que prestamos servicio? ¿Cómo podríamos estar mejor informados?
- ¿Qué aspectos de la estructura general del centro son acertados (desde el punto de vista de su contribución a que todo el alumnado aprenda más y mejor, empezando por los más desfavorecidos) y conviene cuidar, y cuáles otros son desacertados y se podrían cambiar?
- ¿Qué se puede hacer (cada uno en particular y como grupo) para sugerir y poner en práctica algunos cambios en la estructura general del centro que realmente ayuden a que cumpla mejor su función docente?

Algunas propuestas:

- Participar en foros de debate (claustros, comisiones de coordinación pedagógica, departamentos, reuniones con alumnos, con padres, etc.) elaborando sugerencias de análisis de aspectos estructurales del centro que conviene cuidar y que conviene cambiar. Procurar que dicho análisis conduzca a la formulación de propuestas concretas de actuación, identificando las responsabilidades de cada cual, los medios, los plazos, etc.
- Comprometerse en alguna tarea concreta dentro de un plan de revisión y mejora de la estructura general del centro que se haya puesto en marcha. Dar cuenta ante los demás y ante uno mismo del grado de cumplimiento de dicha tarea.
- Evaluar periódicamente los compromisos adquiridos en las propuestas de actuación encaminadas a la mejora estructural del centro.

IV. Exigencia de recursos didácticos necesarios

¿Qué recursos didácticos sería razonable exigir por parte de los profesores para poder ofrecer el mejor servicio docente posible (espacios, desdobles de grupos, horarios de trabajo y descansos, mobiliario e instrumental didáctico, tiempo para preparación de clases y para corrección de tareas, etc.)? En este punto no se trata tanto de reclamar cambios estructurales en el centro como de

pedir a las autoridades del mismo que nos proporcionen los medios adecuados para llevar a cabo las metas de la enseñanza de la mejor manera posible, dentro de las estructuras escolares vigentes. Este aspecto podría ser considerado como una cuestión meramente técnica y no tanto ética, puesto que al fin y al cabo se trata de pedir mejores herramientas para hacer un trabajo de mayor calidad. Sin embargo, es preciso desarrollar cierta sensibilidad ética para estar atentos a lo que nos falta y cierto coraje moral para atreverse a exigirlo. Estar atentos a las necesidades del servicio es un aspecto de una actitud más general de cuidado y solicitud que conviene que desarrolle el profesor que pretenda estar alto de moral (GARCÍA MORIYÓN, 1998, 298). El mencionado coraje moral es un sentimiento ético del que tendrá que echar mano el buen profesor para superar temores y reclamar lo que sea justo. Pero nuevamente hay que insistir en que estas actitudes hay que ponerlas en práctica, en la medida de lo posible, formando una comunidad de debate y de acción con otros profesores y otras personas afectadas que compartan el compromiso ético de mejorar la enseñanza, puesto que la soledad en la exigencia de reformas puede acarrear un alto riesgo de error y de desánimo. Seguramente el error de Don Quijote no fue el compromiso con la justicia, su verdadera Dulcinea, sino el hecho de analizar y actuar en solitario y haciendo uso de la violencia como única herramienta de transformación de la realidad.

Pero difícilmente se puede formar semejante comunidad de debate y de acción si no se favorece la estabilidad de los equipos docentes. En ese sentido, es éticamente relevante que las autoridades educativas o los empleadores en los centros privados doten de la mayor estabilidad posible a los profesores en los centros, y que éstos se tomen en serio la necesidad de permanecer en el mismo centro durante un periodo suficientemente prolongado como para poder realizar un proyecto educativo con perspectivas de medio y largo plazo.

Podemos resumir cuanto llevamos dicho en este apartado formulando un imperativo ético para los profesionales de la enseñanza: Presta atención a las necesidades de recursos y a las posibilidades de mejora en la gestión de los mismos para elaborar propuestas que, tras ser debatidas e impulsadas por un equipo de trabajo, se puedan poner en práctica para avanzar en el logro de los bienes internos de la docencia.

V. Atención a la igualdad de oportunidades

¿Cómo puede colaborar un profesional de la enseñanza en la promoción de la igualdad de oportunidades entre las personas, sea cual sea el tipo de centro en el que trabaje? ¿Puede adoptar el profesor alguna actitud ética que contribuya a promocionar a los colectivos sociales más desfavorecidos sin descuidar sus obligaciones con el resto del alumnado? Comparto con GARCÍA MORIYÓN (1998, 309) y otros muchos autores la afirmación de que la ética de los profesores

compromete a éstos a esforzarse especialmente por los más desfavorecidos, de modo que la aportación de la escuela para que todas las personas tengan las mismas oportunidades de desarrollar al máximo sus capacidades no se quede en pura retórica vacía de contenido. Esta sugerencia encaja perfectamente con los bienes internos de la enseñanza (que, en nuestra formulación, contienen un elemento imprescindible de promoción de la justicia social frente a la mera reproducción de las desigualdades sociales heredadas) y también encaja con los valores de la ética cívica, en donde la igualdad de oportunidades aparece como un imperativo ético de primera magnitud, expresado en los valores de igualdad y de solidaridad. En consecuencia, podemos afirmar que una actitud ética imprescindible en el profesor responsable ha de ser el compromiso prioritario con el aprendizaje de los alumnos menos aventajados. El modo concreto de poner en práctica este compromiso será objeto, como siempre, de la reflexión personal y del análisis en grupo con personas que comparten la misma inquietud ética por hacer realidad un mundo más justo, pero todo ese proceso no se pondrá en marcha si no adoptamos personalmente un compromiso ético con la igualdad de oportunidades en la enseñanza.

Si ponemos un poco de atención a los alumnos que cada año tengamos a nuestro cargo, no será difícil observar que tal vez algunos de ellos necesitan una atención más intensa que otros, porque muestran algunas deficiencias educativas que no tienen los demás. En tales casos, cualquier profesor con cierta sensibilidad ética tratará de apoyar a esos alumnos para que superen cuanto antes esas deficiencias. Es una situación parecida a la de los padres que se vuelcan en apoyo del hijo enfermo o discapacitado para que se ponga cuanto antes al mismo nivel que sus hermanos. Generalmente el profesor no tendrá que hacer un programa especial para cada uno de sus alumnos desaventajados, sino que principalmente habrá de darles un tiempo y una atención mayor. Si algún caso des-borda al profesor por su dificultad, deberá buscar la ayuda que sea oportuna entre los servicios de que disponga el centro o las autoridades educativas de la zona. Es obvio que no deberá descuidar a quienes no presentan deficiencias por dedicar demasiado tiempo y energías a quienes van más rezagados en su aprendizaje, pero el deseable equilibrio en este asunto no puede encontrarse más que analizando las circunstancias concretas de cada situación.

¿Y por qué es éticamente más razonable ser solidarios que no serlo? En principio, porque en la vida todos nos necesitamos mutuamente y todos debemos la mayor parte de lo que somos a la dedicación que otras personas han tenido con nosotros. Todos hemos sido débiles y necesitados (al nacer, en los primeros años, cuando hemos estado enfermos, etc.) y hemos podido llegar al disfrute de la autonomía adulta gracias a los esfuerzos de otras personas. De ahí que tengamos cierta "obligación" (expresión que significa originariamente reconocer una "ligatio", una vinculación con otros) de tratar a quienes están en situación de debilidad de modo parecido a como nos trataron a nosotros mismos

cuando hemos estado en una situación semejante. El alumno desaventajado es una persona que necesita nuestra ayuda como nosotros mismos la hemos necesitado en el pasado y hubo ciertas personas que nos la prestaron, y como podríamos volver a necesitarla si la mala suerte de un accidente o una catástrofe nos devolviera a un estado de vulnerabilidad. No sería justo dejar a su suerte a los alumnos desaventajados porque en la mayor parte de los casos no están en esa situación por su propia voluntad. No es su culpa haber tenido peor suerte en la "lotería natural" y en la "lotería social" (RAWLS, 1979) que afecta a toda vida humana. Aceptar el resultado del azar que afecta a nuestras vidas significa plegarse a la arbitrariedad y deshumanizarse, mientras que promover la igualdad de oportunidades significa, por el contrario, avanzar en humanidad realizando la solidaridad y la justicia social cuanto sea posible.

Expresado en forma de imperativo, podríamos decir que el profesional de la enseñanza promoverá la igualdad de oportunidades atendiendo con especial solicitud a los alumnos menos aventajados, sin descuidar a los demás, con actitudes de solidaridad que surgen del reconocimiento de la igual dignidad de todos.

VI. El centro como comunidad educativa

¿Qué valores y actitudes hay que promover entre los profesores y en los demás colectivos que conforman el centro para que funcione como una verdadera comunidad educativa, con un buen clima de trabajo, en donde todos puedan realizarse como personas y contribuyan a construir una sociedad más justa? Esta pregunta plantea la posibilidad de que la ética docente no sea una cuestión meramente individual, consistente en que cada profesional de la enseñanza se propone aisladamente ser un profesional más completo. El compromiso personal es necesario, naturalmente, porque si cada cual en su fuero interno no decide ser mejor profesor y mejor persona, no habrá reflexión ética ni proyectos que merezcan la pena. Como decía Aristóteles, la meta de la ética no es saber más ética, sino mejorar nuestro comportamiento como seres humanos, poner en práctica la humanidad que nos caracteriza. Pero tendremos muy difícil la tarea de ser mejores personas y mejores profesores si no contamos con la complicidad de quienes nos rodean. Si un profesor se propone ser un profesional excelente en medio de un ambiente de desidia, de enfrentamientos, de rivalidades dañinas, de resentimientos, etc., lo más probable es que abandone el intento y se resigne a ser un superviviente que se siente bastante solo y desmoralizado. Por eso planteamos aquí la posibilidad de promover actitudes éticas en todas las personas del centro: profesores, alumnos, personal de administración y servicios, directivos, asociación de madres y padres, etc.

La idea es que se llegue a percibir al propio centro como una comunidad educativa, en la que se crea un clima educativo sano por medio de la promoción

de actitudes y comportamientos de diálogo abierto, de participación de todos en asambleas deliberativas y decisorias, de búsqueda compartida de soluciones a los conflictos, etc. En esta línea existen algunas experiencias y propuestas viables (véase por ejemplo Hersh y otros, 1988, cap. 7, GARCÍA MORIYÓN, 1998, 305-308) que podríamos resumir en la idea de que es posible hacer operativos los valores de la ética cívica en el funcionamiento cotidiano de la escuela. Si queremos promover en ella la libertad responsable, la igualdad de dignidad de las personas, la solidaridad universalista, el respeto activo y la actitud de diálogo (CORTINA, 1999, MARTÍNEZ NAVARRO, 1999), tendremos que hacer ciertos cambios de costumbres y de estructuras para dar paso a foros de encuentro y deliberación en los que se vaya haciendo realidad que todos somos tenidos en cuenta sin exclusiones.

Para avanzar en la construcción de una auténtica comunidad educativa es preciso que todos y cada uno de los profesores, que es el colectivo del que tratamos aquí, se tome en serio la responsabilidad de colaborar lealmente a crear el necesario clima de concordia y colaboración que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica que la ética de los profesores ha de incluir una llamada a crear comunidad en torno a un proyecto educativo deseable, coherente y máximamente compartido. Si no existe tal proyecto, habrá que construirlo aportando iniciativas y removiendo obstáculos. En dicho proyecto plasmaremos unas prioridades con referencia a los bienes internos de la enseñanza, y cada profesional dejará constancia de la aportación que está dispuesto a hacer para el logro de los objetivos concretos que sean fijados.

En términos de imperativo ético, podríamos decir que el profesor responsable se compromete a elaborar y revisar el proyecto educativo del centro en el que trabaja, haciendo su mejor aportación a la construcción de una comunidad educativa abierta, deliberativa y cohesionada en torno a los objetivos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

VII. Responsabilidades en la formación inicial y permanente de los profesores

El profesor típico de nuestra época es un especialista titulado al que se contrata para prestar servicio en alguno de los niveles de enseñanza y en muchos casos se requiere que sea experto en alguna materia concreta. Por ejemplo, "Profesor de Educación Secundaria, especialista en Matemáticas". Pero la titulación que le permite acceder a la profesión docente no necesariamente le ha proporcionado una buena formación pedagógica, particularmente para enseñar en los niveles de secundaria y de universidad. Este caso, muy abundante, del profesor especialista en alguna parcela del saber y que carece de suficiente formación pedagógica, da lugar a interrogantes éticos como los que vamos tratar a continuación.

¿Qué parte de responsabilidad en completar la formación inicial y en mantener

una formación permanente corresponde al profesor y qué parte de tal responsabilidad debe ser asumida por el centro que le contrata y por las autoridades educativas? Es obvio que tanto el profesor como las instituciones educativas tienen responsabilidad en un asunto de tanta trascendencia como éste. Porque, como ya hemos comentado anteriormente, la buena formación inicial y permanente de los profesores no es una cuestión meramente “técnica” sino también profundamente ética, dado que no es posible proporcionar un buen servicio docente si se carece del saber y del saber enseñar, y en consecuencia se comete una irresponsabilidad, un daño objetivo y un mal moral cada vez que un profesor se pone a enseñar sin la debida formación y actualización. Todo ello nos conduce a la conclusión de que tanto el propio docente debe reconocer sus carencias y buscarles remedio, como también las instituciones que le contratan tienen la obligación de facilitar cuanto puedan las posibilidades de formación permanente del profesor.

Puede que haya casos especiales en los que un profesor deba hacerse cargo por su propia cuenta de formarse en asuntos que, conforme a su titulación, se supone que ya debería saber. Pero en la mayoría de los casos, lo correcto sería que los profesores pudieran reciclarse por medio de actividades que formen parte de su calendario laboral y de su jornada de trabajo, y no a costa de disfrutar de un menor descanso vacacional, si bien algunos profesores podrían dedicar una parte de sus vacaciones a formarse voluntariamente, si así lo desean. En este punto es conveniente aclarar que, como bien apunta FERNÁNDEZ ENGUIITA (2009) los períodos vacacionales del profesorado no tienen por qué coincidir con los del alumnado, sino que es preciso acondicionar los centros y cambiar la mentalidad tradicional para que los profesores aprovechen las vacaciones del alumnado en tareas de formación y disfruten de la misma cantidad de vacaciones que cualquier otro trabajador. En definitiva, la actitud que debe adoptar en estos temas el profesional ético es la de responsabilidad por la propia formación como profesor como compromiso implícito en las metas últimas o bienes internos de la enseñanza. Esta responsabilidad tiene al menos dos aspectos concretos: reclamar a las autoridades que faciliten la oferta de oportunidades de formación permanente (de calidad, en número suficiente y de fácil acceso) y aprovechar tales oportunidades participando en ellas con pleno aprovechamiento.

VIII. Ser profesor con un empleo estable

El contrato de trabajo de los profesores es en su mayoría estable, aunque siempre hay un pequeño porcentaje del profesorado que está en vías de conseguir la estabilidad (profesores interinos). No cabe duda de que la moral de un profesional está mucho más alta si percibe su situación laboral con tranquilidad, sin incertidumbre. De ahí que lo correcto, desde el punto de vista de la sociedad, es que se promueva la estabilidad en el empleo de los profesores

como un requisito básico para promover la calidad de la enseñanza. No obstante, este aspecto tiene también algunas implicaciones éticas para la docencia, como las que comentamos a continuación.

¿Cómo compaginar del modo más justo posible el derecho a la estabilidad laboral de los profesores interinos con los derechos de los titulados que buscan su primer empleo en la enseñanza, sin perder de vista que el objetivo último ha de ser la selección de los mejores profesores para ofrecer el mejor servicio posible al alumnado? Esta pregunta nos recuerda que una mala solución a este tipo de problemas suele provocar la desmoralización y el resentimiento de muchos profesores, al sentirse injustamente tratados por las instituciones que les contratan o que les rechazaron varias veces antes de contratarles de modo estable.

El sistema de acceso a los puestos docentes puede condicionar, para bien o para mal, no sólo la selección de buenos profesionales en lugar de profesionales mediocres y malos, sino también la actitud con la que van a trabajar durante mucho tiempo los profesionales seleccionados. La responsabilidad moral en este caso corresponde más bien a las administraciones educativas y a los sindicatos, pero en última instancia, una parte de dicha responsabilidad corresponde también a los propios profesores, y por eso hacemos aquí una llamada de atención sobre este complicado asunto: ¿Cómo puede un profesor resentido y desmoralizado, por considerarse maltratado en los procedimientos de acceso a la enseñanza, recuperar la ilusión por el trabajo bien hecho y cooperar con otros para que sean corregidos aquellos procedimientos en orden a una mayor justicia en la selección? Sin duda hay que apelar aquí a la responsabilidad y a la buena voluntad de los profesores, promoviendo entre ellos una buena formación ética que les ayude a comprender que no es éticamente aceptable que sus alumnos se vean perjudicados por una actitud revanchista, sino que deben dirigir sus protestas y propuestas a quienes han sido los verdaderos causantes de sus males: las autoridades educativas y algunos sindicatos. De todos modos, puede que haya un problema insoluble en este asunto, porque sospecho que cualquier solución que pueda darse dejará parcialmente insatisfechos a unos y a otros (a interinos que aspiran a consolidarse en el puesto y a titulados que aspiran a tener empleo en la enseñanza). Si es ése el caso, más vale que todos sean conscientes de que habrán de ceder un poco en sus respectivas pretensiones "máximas" y tratar de alcanzar un buen acuerdo "de mínimos" en el que ambos colectivos encuentren satisfechas sus aspiraciones. En cualquier caso, debería quedar claro para ambas partes que nunca es moralmente lícito hacer pagar al alumnado, con una enseñanza de peor calidad, los platos rotos de un conflicto del que ellos no son responsables en absoluto. E igualmente deberían tener claro ambas partes que, para que la calidad de la enseñanza no se deteriore, es fundamental que los mecanismos de acceso a los puestos de trabajo docentes sean rigurosos y exigentes, así como que deben establecerse nuevos

procedimientos para comprobar que la permanencia en dichos puestos es merecida, y no que está asegurada para siempre desde que se accede a ellos. En definitiva, también los profesores deben ser evaluados periódicamente, además de acceder al puesto mediante un procedimiento lo más justo posible.

IX. Bienes internos y condiciones de trabajo

¿Es posible promover adecuadamente los bienes internos de la profesión docente sin unas adecuadas condiciones de trabajo? ¿Se puede ser un buen profesor con un salario escaso o claramente insuficiente para un profesional titulado, con un horario laboral sobrecargado que no permite atender adecuadamente al alumnado, con una presión excesiva por parte de directivos y/o padres, con escasas o nulas posibilidades de compaginar el empleo con la vida familiar y con otros compromisos y aficiones, con escaso o nulo apoyo y reconocimiento a la autoridad del profesor por parte de alumnos, padres, autoridades académicas y otras instancias sociales, con una escasa o nula perspectiva de carrera profesional, etc.? La idea general en esta amplia pregunta es que los profesores no tendrían que hacer grandes sacrificios para poder llevar a cabo su tarea profesional con el máximo de calidad posible, sino que las condiciones de trabajo deberían establecerse con todo cuidado y revisarse con la debida periodicidad y rigor, de manera que sean contempladas como lo que son en realidad: condiciones de posibilidad de una buena enseñanza que pretende perdurar.

Se podría replicar que algunos profesores no hacen bien su trabajo ni siquiera en los casos en que gozan de excelentes condiciones laborales, y seguramente así sucede a veces. Pero esa réplica indica que, junto a la mejora de las condiciones laborales, también sería justo establecer controles y sanciones para quienes no cumplan con su deber. Que haya algunos profesionales irresponsables no es una buena razón para empeorar las condiciones laborales a todo el colectivo.

Ahora bien, puede que algún lector se pregunte qué relación tiene esta cuestión de las condiciones laborales con la ética de la docencia: ¿no deberían ser estas cuestiones objeto de la reflexión sindical, en lugar de tratarlas en un manual de ética? La respuesta es que todo aquello que se sitúe en una relación de medio para alcanzar el fin de la enseñanza, es éticamente relevante. Y sin duda las condiciones laborales son un medio muy relevante para avanzar hacia la finalidad que da sentido a la propia existencia de la profesión docente, a saber, la mejor formación de los alumnos como personas, como profesionales y como ciudadanos. Las condiciones laborales pueden ser calificadas éticamente como mejores o peores a la luz de esta finalidad o bien interno de la enseñanza, y entonces se muestra claramente que son algo más que simples intereses gremiales.

Por ejemplo, pensemos en la proporción semanal entre horas de aula y horas para preparación de clases y para corrección de tareas. Si el profesor ha de dedicar demasiadas horas semanales a impartir clase en el aula y apenas tiene tiempo –sin restárselo a su familia o a otros compromisos legítimos que tenga– para preparar las clases y para la corrección de tareas, ¿sería justo que se le acusara de ser un profesor irresponsable, haragán, etc., cuando se muestre que no lleva las clases suficientemente preparadas o que no corrige adecuadamente las tareas de sus alumnos? La respuesta a esta pregunta es claramente negativa, y así podríamos seguir analizando una por una las demás condiciones laborales del profesor.

Sin duda que el profesor como persona individual tiene su parte de responsabilidad en que los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje sean los mejores posibles, y naturalmente esa parte de responsabilidad es ética también: deberá revisarla en su fuero interno y en diálogo con otras personas que le puedan ayudar a mejorar en su labor. Pero no se olvide que también hay una responsabilidad ética de las instituciones: también el centro docente, representado por sus administradores, el Estado con su legislación laboral y educativa, los padres de alumnos con sus presiones sobre el profesor, los alumnos con las suyas, los medios de comunicación con la imagen que transmiten de los profesores, etc., son todos ellos también responsables moralmente, en cierta medida, de que se pueda ir mejorando la enseñanza.

Para el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje se necesitan profesores motivados, incentivados, animados, altos de moral. Una parte importante de esa necesaria motivación del profesorado está precisamente en la situación de las condiciones laborales. Es obvio que si éstas son favorables, será más probable que los profesores realicen su trabajo con más entusiasmo, con más cuidado, con una actitud de mayor entrega y dedicación, con lo cual, a su vez, será más probable que los alumnos aprendan más y mejor. Ahora bien, tampoco en este caso sería correcto que algunos profesores alegaran la existencia de ciertas condiciones laborales desfavorables para abandonarse en la desidia y hacer mal su trabajo. Por ejemplo, algo así ocurre a veces cuando un profesor de Secundaria muestra su descontento con el horario que le ha tocado en suerte en un determinado año escolar. Para mostrar su descontento con dicho horario, se ausenta reiteradamente y alega falsos problemas de salud. Nuevamente hay que recordar que no es éticamente correcto hacer pagar al alumnado los platos rotos de una situación que el profesor pueda considerar injusta –con razón o sin ella–, sino que lo éticamente razonable en este tipo de casos sería que el profesor tratase de cumplir al máximo con sus obligaciones laborales mientras protesta o reclama lo que estime pertinente ante las instancias que sean oportunas.

Podemos resumir esta reflexión ética en forma de consejo para el profesor: Cuando tengas queja sobre las condiciones laborales, haz tu trabajo lo mejor que puedas mientras reclamas a quien tenga la responsabilidad de cambiarlas.

Cuestionario de autocontrol y debate

1. ¿Son idénticas las cuestiones éticas que afectan al profesor que trabaja por cuenta propia impartiendo clases a domicilio y al que trabaja por cuenta ajena en un centro escolar? ¿Por qué?
2. Cuando un profesor trabaja como empleado o como funcionario en un centro educativo ¿tiene alguna responsabilidad moral respecto al modo en que esté organizado dicho centro y respecto a las posibilidades de mejora del mismo? ¿Por qué?
3. ¿Qué actitudes ha de adoptar el profesor éticamente comprometido para potenciar la buena marcha del centro en el que trabaje? ¿Por qué?
4. ¿Es necesario que las propuestas de mejora de las estructuras y de las prácticas educativas que sean iniciativa de profesores éticamente comprometidos se sometan a debate con otras personas y sean impulsadas, en la medida de lo posible, por una comunidad educativa? ¿Por qué?
5. ¿De qué modo puede colaborar el profesional de la enseñanza con la promoción de la igualdad de oportunidades? ¿Qué razones puede haber para que adopte semejante compromiso?
6. ¿Es necesario que exista un proyecto educativo de centro? ¿Por qué? ¿Qué relación ha de tener el profesor éticamente responsable con semejante proyecto educativo?
7. ¿Por qué es necesario promover en el centro un clima de comunidad educativa que trata de realizar ciertos valores? ¿Qué valores ha de potenciar el centro para convertirse en una auténtica comunidad educativa?
8. ¿Por qué la formación permanente en la propia especialidad y en los métodos de enseñanza es un deber ético del profesor? ¿Qué compromisos concretos lleva consigo este deber ético?
9. ¿En qué sentido puede afectar al equilibrio moral de un profesor el procedimiento de acceso a un empleo estable en la enseñanza? ¿Cuál sería el modo éticamente acertado de actuar del profesor negativamente afectado por dicho procedimiento?
10. Relación entre las condiciones de trabajo del profesorado y las actitudes éticas que generalmente desarrollan los profesores. ¿En qué sentido es éticamente relevante la posible mejora de las condiciones laborales de los profesores?
11. ¿Qué parte de responsabilidad ética corresponde al profesor en cuanto a la posible mejora de las condiciones de trabajo? ¿Qué actitud sería correcto adoptar en el caso de que un profesor se vea afectado negativamente por las condiciones laborales vigentes en un momento dado?

Comentario de texto

¿Por qué ser justos, compasivos y responsables en la escuela con nuestros alumnos? ¿Sólo por la satisfacción del deber cumplido o debemos buscar alguna otra alternativa que sea más convincente? De lo que no cabe la menor duda es de que si la profesión docente es una actividad con un profundo componente moral, es necesario mantener una actitud reflexiva no sólo sobre nuestro propio comportamiento moral en el trabajo docente, sino sobre las razones que nos mueven a actuar de esa manera. Sólo de esta forma seremos capaces de mantener la tensión, el dinamismo, el compromiso con la

educación de todos nuestros alumnos a lo largo de nuestra dilatada vida profesional.

No hay una respuesta sencilla y generalizable a estos interrogantes. Lo único común a todos ellos es la necesidad de formularse la pregunta e intentar responderla aunque sólo sea de forma provisional y tentativa. Normalmente, los profesores buscan su respuesta en su ideología y en sus creencias. Sin embargo, en ocasiones, los profesores no encuentran referencia alguna en sus convicciones para llevarlas a su actividad profesional. []

Es difícil llegar a ser un buen profesor si no se posee una cierta referencia moral en el quehacer educativo capaz de mantener, orientar y, en su caso, rectificar, la acción educadora. Esta referencia ética, en el fondo, no puede ser otra que contribuir a la formación y a la felicidad de nuestros alumnos y de esta forma ayudar a la consecución de una sociedad con mayor bienestar para las nuevas generaciones. Y para ello, de alguna forma, tal vez no siempre, debemos intentar ser felices nosotros mismos mientras enseñamos. No puede ser de otra manera, a pesar de que bastantes profesores leerán extrañados esta afirmación cuando constatan que desarrollan una actividad profesional sujeta a tantas convulsiones, cambios, exigencias e incomprensiones. Creo que deben intentar ser felices, no quiero decir por tanto que lo sean en muchos momentos, porque sólo de esta forma encontrarán sentido a su dedicación y podrán sobreponerse a las amarguras que van a jalar su actividad docente.

Álvaro Marchesi: Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores, Madrid, Alianza, 2007, pp. 174s.

- ¿Qué título podría expresar mejor el contenido de este fragmento?
- ¿Qué afirmaciones principales de este fragmento podrían ser objeto de debate?
- ¿Crees que el autor está en lo cierto cuando afirma que el profesor moralmente comprometido debe intentar ser feliz en su trabajo? ¿En qué puede consistir esa felicidad?

1. En el momento de redactar este capítulo, “hay más de 115 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria que, al no poder acudir a ella, se ven privados de ejercer este derecho humano. En su mayoría, se trata de niños procedentes de hogares pobres, cuyas madres con frecuencia tampoco han recibido educación formal” Cita de la página oficial de la ONU sobre los Objetivos del Milenio <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/education.shtml>, consultada el 23/12/2009.

Capítulo 8

La relación del profesor con los compañeros, con los padres y con la comunidad local

I. Actitudes del profesor ante los colegas y otros profesionales

En las relaciones con los colegas y con otros profesionales que colaboran con la enseñanza (psicólogos, orientadores, administrativos, proveedores de material escolar, etc.) el profesor responsable sabe que tales relaciones han de situarse en el horizonte ético de avanzar cuanto sea posible en el bien interno de la enseñanza. Si se pierde de vista dicho horizonte, la corrupción hará su aparición fácilmente en forma de corporativismo (los colegas y otros profesionales “nunca hacen nada mal”, y si lo hacen se ocultará y se evitará cualquier tipo de sanción o correctivo), de venta de favores académicos, de favoritismos, etc. Por el contrario, si se tiene muy presente el bien interno de la enseñanza, la relación con los colegas y con los otros profesionales se encaminará a favorecer las ocasiones de cooperación para una mejor enseñanza, ocasiones que pueden adoptar diversas formas. A modo de ejemplo comentamos algunas de tales fórmulas de cooperación entre profesionales.

Apoyo mutuo para la mejora de la enseñanza

Un modo sencillo, fácil y relativamente barato de mejorar la propia enseñanza, tanto desde el punto de vista técnico como desde el punto de vista ético, consiste en invitar a otro profesor para que entre a nuestra aula para observar el desarrollo de algunas actividades en las que uno enseña a sus alumnos. El observador se sitúa discretamente en un rincón y se limita a tomar notas de lo que ocurre, sin intervenir de ningún otro modo en el transcurso de la sesión. Una vez realizada esta labor de observación durante una o más sesiones de clase, se reúnen ambos profesores para que el observador comunique al observado sus preguntas, dudas, sugerencias, consejos, etc. Los

papeles se deberían intercambiar en los días siguientes con el fin de que ambos tuvieran la ocasión de recibir del otro las oportunas observaciones para una posible mejora de la respectiva enseñanza. Desde el punto de vista ético, los beneficios de esta colaboración serían muy sustanciosos; en primer lugar, porque el alumnado de ambos profesores podría ser beneficiado con una elevación de la calidad de la enseñanza, en virtud de las mejoras que ambos podrían introducir gracias a las observaciones y consejos del otro; en segundo lugar, porque el clima de confianza, de cooperación y de apoyo mutuo que se establecería entre los profesores implicados proyectaría sobre sus respectivos alumnos una imagen muy positiva de cómo es posible llevar a cabo las tareas profesionales superando esquemas individualistas.

Este tipo de prácticas de observación deberían ser habituales en el caso del aprendizaje de la profesión docente por parte de los profesores noveles. El profesor veterano debería observar diversas sesiones de trabajo del nuevo profesor y posteriormente ayudarlo con sus consejos para superar los fallos y mejorar sus aciertos. En los primeros días de ejercicio profesional, es lógico que el profesor novel se sienta un tanto abrumado, cohibido e incluso asustado por la perspectiva de ponerse delante de un grupo de alumnos que no siempre van a tener un mínimo de consideración y empatía con el nuevo profesor. Por ello, será una buena ayuda para él la mera presencia física en el aula de un profesor veterano, aunque solo se limite a observar. De este modo, el profesor novel irá adquiriendo mayor confianza en sí mismo y en poco tiempo estará en condiciones de hacer su trabajo en solitario de la mejor manera posible.

En definitiva, la actitud básica a desarrollar por el profesor responsable en relación con sus colegas ha de ser la de colaboración y apoyo mutuo para una mejor enseñanza, evitando la tentación del corporativismo y demás corruptelas.

Trabajo en equipo a favor de la mejora de la enseñanza

Además del apoyo mutuo para mejorar la enseñanza individual, los profesores que comparten el mismo centro pueden apoyarse mutuamente para hacer juntos muchas tareas en equipo, como enseñar juntos determinados contenidos del currículo. Por ejemplo: yo te acompaño con tu grupo de alumnos para apoyarte en la enseñanza de este contenido y tú me acompañas con mi grupo de alumnos para que me apoyes en la enseñanza del mismo contenido. El resultado es que tanto tus alumnos como los míos van a tener una mejor enseñanza de ese contenido, mucho más interesante y relevante, que si cada uno hubiera enseñado ese contenido a solas. Otro día, nos ponemos de acuerdo entre varios profesores para hacer una salida al museo, o al campo, o a una planta industrial, etc., y determinados contenidos de las respectivas materias habrán quedado reforzados si la actividad se programa y se revisa adecuadamente. De nuevo, el

mero hecho de que los alumnos observen que dos profesores o más están colaborando entre ellos para hacer la enseñanza más significativa e interesante es algo valioso en sí mismo, puesto que les enseña, desde la práctica del ejemplo, que el valor de la colaboración y del apoyo mutuo para mejorar el servicio que ofrecen no es una mera consigna en un documento pedagógico, sino una realidad factible que ellos mismos podrían trasladar en el futuro al modo de realizar muchas iniciativas de su propia vida familiar, laboral y ciudadana.

Naturalmente, habrá muchas tareas que los profesores realicen en equipo pero no quedarán a la vista de los alumnos: reuniones de coordinación por materias, por cursos, por niveles, etc., Si tales reuniones se llevan a cabo con un orden del día claro y una cierta soltura en su desarrollo, los resultados serán muy positivos de cara a la mejora de la enseñanza, pero para ello será necesario que todos los participantes pongan de su parte adoptando una actitud de diálogo, de colaboración, de confianza en el otro y de búsqueda en común de las fórmulas didácticas más idóneas en cada caso.

Algo semejante podría decirse respecto a las relaciones con otros profesionales no docentes (administrativos, proveedores de material didáctico, etc.) y también respecto a las relaciones con profesores que no están en el propio centro educativo, sino en otros centros de la zona, o en los Centros para Formación Permanente del Profesorado, o en Departamentos universitarios, o en sindicatos, o en asociaciones científicas, etc. Con todos ellos es posible la colaboración para una mejora efectiva de la enseñanza, aunque de un modo menos directo y visible que en el caso de la colaboración con los colegas del propio centro. La cuestión ética en esas otras relaciones es siempre la misma: ¿Estamos tratando con tales relaciones de mejorar la enseñanza que recibe el alumnado, o más bien nos estamos dedicando a promover otros intereses que pueden llegar a ser contrarios a la calidad de la enseñanza? ¿Nos preocupa sobre todo la consecución del bien interno de la enseñanza, o más bien, bajo la apariencia de preocuparnos por el mejor interés del alumnado, nos dejamos llevar por el afán de perseguir intereses particulares y buscamos “atajos” para lograr mayores cantidades de bienes externos en el plazo más breve posible? Si observáramos que hay indicios de corruptelas en las relaciones con otros profesionales, lo éticamente correcto sería denunciarlo: en primer lugar ante los propios involucrados, y en segunda instancia ante los órganos de control pertinentes. De lo contrario nos convertimos en cómplices del mal, que es justamente lo primero que se debe evitar cuando pretendemos desempeñar éticamente nuestra labor profesional.

II. Actitudes éticas en las relaciones con los directivos, las autoridades académicas y el carácter propio del centro

El profesor responsable no suele necesitar muchas explicaciones para saber

que los directivos del centro son, en principio, sus mejores aliados para poder hacer bien su trabajo. En un sistema institucional democrático, como pretende ser la escuela contemporánea, el equipo directivo tiene como tarea principal la coordinación eficaz y eficiente del personal y de los recursos materiales del centro, con objeto de proporcionar al alumnado la mejor formación posible. Se supone que los directivos están en sus puestos para organizar la institución de tal modo que proporcione un excelente servicio al público. Se supone que no están ahí para lucrarse, ni para abusar de su poder, ni para ganarse unos honores sin merecerlos de veras. Si ese fuera el caso, los profesores éticamente responsables deberían unirse para denunciar la situación de corrupción y procurar que fuera corregida cuanto antes.

Pero, en condiciones de ausencia de corrupción, lo correcto éticamente es colaborar al máximo con el equipo directivo del centro para que realmente se avance hacia las metas propias de la enseñanza. Esa colaboración mutua entre profesores y directivos, que generalmente son profesores también, tiene que tener muy presente que el sentido último de la existencia del propio centro y de la profesión docente es el servicio a los alumnos, el servicio a la mejor formación posible de los mismos. Y si se pierde de vista este objetivo, se corre un grave riesgo de desmoralización y de corrupción. Por ello, en las relaciones con el equipo directivo, la actitud ética básica ha de ser la leal colaboración para el correcto funcionamiento del centro en consonancia con los bienes internos de la docencia, manteniendo al mismo tiempo la capacidad crítica para prevenir cualquier riesgo de corrupción, de modo que ha de tratarse de una colaboración crítica basada en el diálogo sincero y honesto acerca del funcionamiento del centro y sus posibilidades de mejora.

En cuanto al carácter propio del centro, que puede ser público o privado, confesional o laico, políticamente partidista o apartidista, etc., hay una primera cuestión ética a tener en cuenta: en una sociedad abierta, pluralista y democrática cabe perfectamente la existencia de distintos centros educativos con su respectivo carácter propio, puesto que el pluralismo y la libertad democrática consagran esa posibilidad, pero ya sabemos que esa libertad y ese pluralismo no pueden ser ilimitados, por lo cual no sería éticamente correcto que se creasen centros educativos inspirados en valores contradictorios con los de la ética cívica. Si el profesor responsable descubre que ha sido contratado por un centro que practica el adoctrinamiento, la manipulación de las conciencias, el sectarismo, las discriminaciones arbitrarias, etc., su primera actitud ética sería la denuncia de esa situación ante las autoridades y ante la opinión pública. Puede que tal denuncia le costase su empleo, pero este asunto es lo suficientemente grave como para justificar ese riesgo, puesto que lo que estaría en juego sería un perjuicio al alumnado que un buen profesor nunca debe tolerar.

En los casos en los que el carácter propio del centro asume ampliamente los valores de la ética cívica, con los defectos e insuficiencias propios de cualquier

institución humana, la actitud del profesor tendría que ser de lealtad, lo cual no significa que deba identificarse necesariamente con dicho carácter propio, sino que al menos no debería atacar, ni menospreciar, ni dañar en ningún sentido el ideario o carácter propio del centro en el que trabaja. Esa actitud de lealtad se justifica por la obligación contraída por el profesor en el momento de aceptar el empleo en el centro (o, en el caso de los centros públicos, al aceptar el empleo funcional en la red de centros educativos públicos o el destino en un centro público que dispone de un plan de centro específico). El organismo que contrata al profesor no puede exigirle moralmente que abrace de manera entusiasta el ideario del centro, pero sí puede exigirle esa lealtad básica que consiste en no dañar con sus actitudes y comportamientos el estilo pedagógico adoptado por los responsables de la institución.

III. Actitudes éticas del profesor en relación con los padres

Los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos. Esto es así por el reconocimiento universal de la existencia de un derecho y un deber que tienen los padres con respecto a sus hijos, recogido, por ejemplo, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU, de 1948, en el artículo 26, punto 3: "Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos". Sin embargo, el que los padres sean los primeros responsables de la educación de sus hijos y que tengan derecho preferente a escoger el tipo de educación que estos han de recibir, no significa que sean los únicos responsables en este terreno, ni tampoco que su responsabilidad les convierta automáticamente en expertos en docencia. Como ya hemos comentado en el capítulo tres, los profesores son mediadores entre la familia y la sociedad para completar la educación de los jóvenes en un sentido que ha de dar a la familia lo que es de la familia, y a la sociedad lo que es de la sociedad, como corresponde al sentido de justicia más elemental.

En consecuencia, los profesores adquieren, desde el momento en que ingresan en la profesión, el compromiso ético de tener muy en cuenta el tipo de educación que los padres desean para sus hijos, pero al mismo tiempo adquieren también el compromiso ético y legal de educar a sus alumnos de acuerdo con las directrices estatales y con el carácter propio del centro. Este doble o triple compromiso no siempre resulta fácil de compaginar. En ocasiones, puede haber conflictos entre lo que demandan los padres que haga el profesor y lo que el Estado y el centro mismo han dispuesto como marco de actuación para la tarea de educar a sus hijos. En este tipo de casos, el profesor se encuentra en una incómoda posición, pero no tiene otra salida éticamente correcta que la de apelar a su propia conciencia, buscando un punto de equilibrio en el que la principal referencia no sean ni los padres, ni el Estado, ni el carácter propio del centro, sino el bien de los alumnos mismos, tal y como el profesor interprete ese bien.

Porque, en última instancia, la educación de los jóvenes no es solo un bien para la familia y para la sociedad, sino especialmente un bien para los jóvenes mismos, que gracias a esa educación podrán tener su propia familia, su propia sociedad y su propio futuro.

Desde esta perspectiva, en la que nuevamente el profesor ético se remite a los bienes internos de la enseñanza para orientar adecuadamente su tarea profesional, el profesor responsable adoptará ante los padres una actitud de diálogo y colaboración crítica, tratando de conocer bien las expectativas legítimas que tienen respecto de la educación de sus hijos, pero haciéndoles entender también, cuando sea preciso, que por respeto a los derechos de los propios alumnos y a las expectativas legítimas de la sociedad, no siempre será posible realizar sus deseos como padres. En este sentido los profesores asumen cierta responsabilidad en la educación permanente de los propios padres. De ahí que, en muchos centros educativos se pongan en marcha las llamadas "Escuelas de Padres". Esas iniciativas, u otras parecidas, permiten que los padres puedan conocer también qué es lo que pretenden los profesores con respecto a la formación de los alumnos, y de ese modo el diálogo entre profesores y padres puede ser mucho más fructífero de cara a lo que a todos interesa: la mejor educación posible para los alumnos.

Poner en práctica esa actitud de diálogo y colaboración crítica con respecto a los padres se traduce en aspectos concretos como: a) organizar varias reuniones entre el profesores y padres en grupo a lo largo del curso, en las que exista un orden del día pertinente y se informe adecuadamente de las actividades docentes; b) mantener permanentemente abiertas las vías de comunicación directa con los padres de cada alumno para informarles de las incidencias más relevantes que afectan a la enseñanza de sus hijos; c) organizar actividades de promoción cultural y convivencia informal (conferencias, excursiones, fiestas escolares, jornadas de puertas abiertas, etc.) en las que las familias, generalmente organizadas en la correspondiente Asociación de Madres y Padres, tengan un protagonismo especial, activando de ese modo la mejor colaboración posible entre las familias y el centro para la mejora de la calidad de la educación.

IV. Actitudes éticas del profesor en relación con la comunidad local

En relación con la comunidad local en la que el centro educativo esté inserto, es importante también que los profesores adopten una actitud de diálogo y colaboración crítica. Porque lo que ocurre en la comunidad local repercute necesariamente en el centro, y viceversa. De modo que, en ocasiones, la comunidad local puede ser un buen referente para la educación de los alumnos, pero en otras ocasiones puede que sea más bien lo contrario: un mal ejemplo respecto al tipo de valores que los profesores pretenden promover entre el alumnado. Por ejemplo, puede que la comunidad local sea muy cuidadosa con el

medio ambiente, y ello permita trabajar el valor del respeto a la naturaleza en el centro con la mejor complicitad y colaboración del municipio; tal vez podrían acudir al centro los responsables de la política medioambiental y explicar al alumnado qué es lo que están haciendo y por qué debe hacerse. Pero puede ocurrir también que en la comunidad local se haya extendido cierta actitud xenófoba respecto a los inmigrantes, o que exista una actitud de resignación permisiva respecto a la violencia doméstica, etc. En estos casos lamentables el centro y sus profesores no deberían permanecer pasivos: deberían reaccionar activamente organizando toda clase de iniciativas en las que se aminorase en lo posible el efecto perverso que tienen esos fenómenos locales negativos sobre la educación de los alumnos.

Cuadro resumen de las actitudes éticas del profesor en las principales relaciones que le afectan	
Relaciones	Actitudes
Con la ética cívica (para convivir)	Exigencia de realización de los valores de lo justo.
Con su ética personal (para una vida plena)	Adhesión crítica a una visión de lo bueno e invitación respetuosa a que los demás la compartan.
Con las cuestiones éticamente controvertidas	Honestidad intelectual.
Con el alumnado	Servicio como cooperación, que implica igualdad moral, acogida, respeto, cuidado, solicitud.
Con el currículo y la legislación educativa	Responsabilidad y laboriosidad para seleccionar contenidos relevantes y procedimientos didácticos pertinentes, sin sobrecargar de trabajo al alumno. Responsabilidad para mantenerse informado de la legislación educativa y para exigir con otros los cambios que sean beneficiosos para mejorar el sistema educativo.
Con los colegas y otros profesionales	Apoyo mutuo, diálogo, colaboración, trabajo en equipo.
Con los directivos del centro y autoridades	Colaboración leal y prevención de la corrupción.

académicas (inspección, etc.)	
Con el carácter propio del centro	Lealtad.
Con los padres	Diálogo y colaboración crítica.
Con la comunidad local	Diálogo y colaboración crítica.

Cuestiones de autocontrol y debate

1. ¿Cuál es la actitud ética básica que ha adoptar el profesor en relación con los compañeros de trabajo y con otros profesionales que trabajen en el mismo centro? ¿Por qué?
2. ¿Qué tipo de comportamientos propios del corporativismo son habituales en la enseñanza? ¿De qué modo podrían reducirse o eliminarse esos comportamientos?
3. ¿Qué efectos positivos y qué problemas puede tener la iniciativa de que algún compañero observe el modo en que uno imparte docencia, y posteriormente se intercambien los papeles?
4. ¿Qué efectos positivos y qué problemas pueden tener las iniciativas de colaboración entre profesores del mismo centro encaminadas a reforzar el aprendizaje de ciertos contenidos?
5. ¿Qué efectos positivos y qué problemas pueden tener las iniciativas de colaboración de profesores y de otros profesionales ajenos al centro, encaminadas a reforzar el aprendizaje de ciertos contenidos?
6. ¿Cuál ha de ser la tarea principal del equipo directivo de un centro educativo que pretenda comportarse de un modo éticamente correcto? ¿Por qué?
7. ¿Qué puede hacer el profesorado éticamente responsable en un centro educativo cuando detecta que el equipo directivo muestra evidentes signos de corrupción?
8. ¿Sería éticamente correcto crear centros educativos cuyo ideario o carácter propio fuese contrario a los valores de la ética cívica? ¿Por qué?
9. Si un profesor ha sido contratado en un centro educativo y descubre que el carácter propio del mismo es contrario a los valores de la ética cívica, ¿cuál debe ser su actitud y qué podría hacer al respecto?
10. Si un profesor es contratado por un centro educativo que tiene carácter propio, pero en conciencia no comparte el ideario de dicho centro, ¿qué actitud ética debería adoptar con respecto a dicho ideario?
11. ¿Debe respetar el profesor las preferencias de los padres respecto a la educación de sus hijos?

¿Existen algunos límites en este aspecto? En caso afirmativo, ¿qué límites ha de tener presentes el profesor?

12. ¿Qué actitud ética ha de adoptar el profesor cuando percibe que hay demandas de los padres, del Estado y en algunos casos también del carácter propio del centro, que son contradictorias entre sí?
13. ¿Qué actitud ética ha de adoptar el profesor en la relación con la comunidad local en la que radica el centro educativo? ¿Por qué?

Capítulo 9

Conflictos éticos en la enseñanza y vías de solución

En este capítulo vamos a reflexionar sobre la posibilidad de establecer un procedimiento general para abordar los problemas éticos que generalmente se presentan en la práctica de la enseñanza. La cuestión es: ¿Qué puede hacer el profesor éticamente responsable ante cualquier conflicto ético que se le presente en el ejercicio de su profesión, de manera que la solución que finalmente ponga en práctica sea la mejor posible, la menos mala posible? Para responder a esta cuestión, vamos a comenzar por identificar algunos de los principales tipos de conflicto ético que suelen presentarse en la práctica docente. A continuación proponemos algunas pistas para encontrar la mejor salida posible en tales conflictos.

I. Principales tipos de conflictos éticos en la enseñanza

En una investigación empírica llevada a cabo en escuelas de Suecia en 1996 (COLNERUD, 1997) se detectaron diversos tipos de conflictos éticos que suelen percibir los profesores en su práctica cotidiana. El autor destaca tres²:

- 1) Conflictos relacionados con el margen de libertad que el profesor debería reconocer a sus alumnos. Este es un asunto difícil en la medida en que los alumnos van creciendo en autonomía y criterio propio a lo largo de los años y por ello el paternalismo que inicialmente puede tener algún sentido como elemento de protección en beneficio de los alumnos muy pequeños, progresivamente se convierte en un error ético que debe ser superado. Por ejemplo, un alumno mayor se niega a asistir a unas clases de recuperación y el profesor duda si debe obligarlo a asistir o no.
- 2) Conflictos provocados por el choque entre las convicciones éticas personales del profesor y las exigencias institucionales que establecen las leyes educativas y las normas del centro. Por ejemplo, un profesor cree honestamente que los

exámenes en general y las pruebas de acceso a la universidad en particular son perjudiciales para la educación de los alumnos y se pregunta qué podría hacer al respecto.

- 3) Conflictos planteados por tener noticia de malas prácticas por parte de compañeros profesores y la consecuente duda sobre qué es aceptable criticar entre colegas y qué no.

Para encarar los conflictos éticos, es obvio que el primer paso es identificarlos como tales. En el capítulo cuarto del presente libro hemos señalado algunos riesgos habituales de corrupción profesional entre el profesorado, riesgos que en muchos casos pueden convertirse en conflictos éticos. Por su parte, Colnerud propone las siguientes distinciones entre normas éticas para explicar que algunos conflictos éticos tienen su origen en las exigencias simultáneas de normas diferentes:

- 1) Normas éticas interpersonales. Son las que forman parte de las convicciones éticas básicas de cualquier persona. Están en juego valores importantes como la seguridad de los alumnos, el respeto a su dignidad, etc. Por ejemplo, cualquier profesor trata de proteger a los alumnos frente a posibles daños. Esta categoría abarca cinco subcategorías de normas éticas: a) protección contra daños, b) respeto a la integridad del otro, c) respeto a la autonomía del otro, d) trato justo y e) veracidad.
- 2) Normas profesionales internas derivadas de la tarea. Se trata de normas que tienen que ver con las metas de la educación. Por ejemplo, la norma que obliga a fomentar el desarrollo de las habilidades de expresión oral de los alumnos y la que obliga a enseñarles a cooperar entre ellos.
- 3) Normas institucionales particulares. Son las normas de las instituciones locales y del gobierno central referentes al modo de organizar el sistema educativo. Por ejemplo, la norma que establece que tal materia tiene tres horas semanales de clase, o la obligación de evaluar los conocimientos mediante exámenes,
o que sea obligatorio llevar ropa de uniforme en el centro.
- 4) Normas de conformidad social. Estas normas nunca se explicitan claramente, pero se percibe su influencia en el ambiente escolar. Los profesores aceptan, o como mínimo siguen, ciertas normas que establecen lo que es adecuado para no traicionar la lealtad entre colegas y no sembrar discordia en el centro. Por ejemplo, en muchos centros no se considera adecuado hablar de política en la sala de profesores; tampoco se cree acertado apoyar públicamente las críticas de los alumnos hacia un compañero.
- 5) Normas autoprotectoras. Algunos profesores se fijan ciertas normas en el trato con alumnos y demás personas relacionadas con su profesión para preservar su intimidad y mejorar su bienestar. Por ejemplo, un profesor decide

no contestar llamadas telefónicas de los padres fuera del horario establecido.

En la vida real esas cinco categorías de normas no están nítidamente separadas, sino que, por el contrario, se presentan entrelazadas e integradas unas con otras. Pero es conveniente hacer estas distinciones para sacar a la luz los aspectos éticos de los conflictos que viven habitualmente los profesores. Porque al distinguir entre los tipos de normas, se pueden localizar las diversas clases de conflictos que se plantean entre ellas. Los más frecuentes, según la investigación empírica llevada a cabo por Colnerud, son los conflictos en los que el profesor percibe un enfrentamiento entre sus convicciones éticas como persona (normas del tipo 1) y las situaciones en las que se vulneran o se ponen en peligro ciertos valores básicos que también forman parte de las convicciones éticas personales (de nuevo las normas de tipo 1). Por ejemplo, este autor comenta que es muy frecuente el tipo de conflicto en el que el profesor duda entre decir toda la verdad a los padres (y exponerse a que estos tomen represalias que podrían ser peligrosas para el alumno) o bien ocultarles información (y en tal caso quedarse con mala conciencia por no ser completamente sincero).

Menos frecuentes, pero muy significativos en su investigación, fueron los casos en los que los profesores describen conflictos entre las normas éticas personales (normas de tipo 1) y las normas de conformidad social (normas de tipo 4):

Los profesores, en ocasiones, o bien presencian o bien son informados por otros de que un colega trata a los alumnos de manera perjudicial. Describen al compañero como, por ejemplo, frío y severo, sarcástico, injusto, ofensivo o propenso a la humillación. Aunque el profesor considera que el trato que les da el colega es dañino y aunque él o ella se preocupa por los alumnos, es difícil que se enfrente con su compañero. Este resultado coincide con un estudio de Campbell (1996) que describe este fenómeno como tiranía corporativa, que obliga a los profesores a cuidar menos de las necesidades de los alumnos que de las de los otros profesores.

(COLNERUD, 1997, 631)³.

El análisis llevado a cabo por este autor recoge también un interesante listado de condiciones estructurales de la enseñanza que provocan conflictos éticos:

- 1) Los profesores se encuentran con los alumnos en gran grupo, y esto provoca conflictos éticos específicos. Porque aparecen exigencias éticas de trato justo, de respeto a la integridad de los alumnos en relación con los otros, de imposibilidad de prestar una atención individual a cada alumno, etc.
- 2) Los profesores llevan a cabo la función diferenciadora de la escuela, lo que también les plantea conflictos éticos específicos, puesto que tienen que ayudar

y clasificar a los alumnos al mismo tiempo. En este sentido, surgen conflictos éticos en relación con el bajo rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, poner una mala calificación a un alumno puede perjudicarlo en el sentido de que se desanime y que por ello empeore su aprendizaje posterior, pero por otra parte no será justo ponerle una calificación más alta si no se la merece.

- 3) Los profesores llevan a cabo la socialización que corresponde a la escolarización, esto es, educan a los hijos de otras personas, lo cual puede acarrear conflictos éticos. Por ejemplo, los profesores expresan dudas e incertidumbre respecto a si deberían comentar con sus alumnos algunas cuestiones relacionadas con la política, la sexualidad, las creencias religiosas, etc.
- 4) Los profesores no sólo son responsables del presente de los alumnos, sino también de su futuro, lo que también puede causarles conflictos éticos. La unión de estas dos responsabilidades provoca dos problemas. El primero es la dificultad que tiene el profesor para anticiparse a las posibles consecuencias futuras de actuaciones distintas entre las cuales se ve obligado a elegir. Por ejemplo, ¿debería dedicar más tiempo al uso de las nuevas tecnologías o será mejor utilizar ese tiempo en la lectura, la escritura y el debate? El segundo es que las consecuencias pueden ser previsibles, pero también contradictorias con otras consideraciones que atañen al presente.
- 5) La relación de los profesores con los alumnos se caracteriza por una proximidad institucionalizada, y ello puede hacer surgir conflictos éticos. A través de esta proximidad, el profesor percibe las necesidades de los alumnos, y esta observación le hace sentir en ocasiones cierta responsabilidad moral por hacerles el bien o al menos protegerlos de cualquier daño. Los deberes profesionales del profesor y su cometido no están claros, lo que les provoca inseguridad respecto a cuándo está justificada su intervención.
- 6) Las normas sociales de compañerismo exponen a los profesores a un conflicto ético con su propia conciencia. La lealtad corporativa les impide defender a los alumnos frente a sus compañeros.

Estas observaciones sobre los condicionamientos estructurales que subyacen en la mayor parte de los conflictos éticos pueden ayudarnos a tomar conciencia, una vez más, de que en cuestiones éticas no hay que poner todo el énfasis en la voluntad individual de la persona como sujeto moral, aunque sin duda la responsabilidad personal cuenta muchísimo en este tipo de cuestiones, sino que también hay que examinar a fondo las circunstancias que están condicionando a la persona, de manera que, si es posible, se modifiquen tales circunstancias para facilitar cuanto sea posible la actuación ética personal. En cualquier caso, tanto los problemas que requieran una reforma estructural como los que demanden únicamente una actuación ética personal, han de afrontarse con un actitud de

razonabilidad, dispuestos a practicar la deliberación para encontrar la solución idónea. Por ello merece la pena sugerir un procedimiento general para el análisis de los casos difíciles, que es lo que haremos a continuación.

II. Complejidad de los juicios de valor

Una de las principales razones de la existencia de conflictos éticos es la enorme complejidad que llevan consigo nuestros juicios de valor. Como veremos a continuación, son muchos los factores que inciden en la formación de tales juicios, y por eso no es de extrañar que haya discrepancias entre las personas y dudas en el interior de la conciencia de cada cual. Sin embargo, trataremos de mostrar que ello no impide que podamos alcanzar cierto grado de objetividad en cuestiones de valor. Para ello será necesario mantener una actitud de búsqueda constante, de investigación en colaboración con los otros, de ahí que la deliberación sea la clave para avanzar en la superación de los conflictos.

En la vida cotidiana todos hacemos continuamente valoraciones. Decimos que tal conducta ha sido correcta o incorrecta, que tal situación es justa o injusta, etc. También juzgamos a las personas diciendo que tal vecino es simpático, o bien que es “un pelma”, etc. Y a veces juzgamos a colectivos enteros diciendo, por ejemplo, que los profesores son pedantes, o que los médicos son altaneros. Hacer valoraciones es algo tan habitual y constante que no se puede imaginar la vida humana sin esa actividad. Los seres humanos hacemos valoraciones casi con la misma frecuencia con que respiramos, y lo mismo que no se puede vivir sin respirar, no se concibe que una persona adulta y sana pueda vivir sin valorar.

Ahora bien, inmediatamente observamos que hay distintos tipos de valoraciones y que presentan una doble polaridad –positiva y negativa–⁴:

- 1) Sensibles (placentero/doloroso, alegre/triste, agradable/desagradable, etc.).
- 2) Utilitarias y Técnicas (eficaz/ineficaz, exitoso/fracasado, útil/ inútil, capaz/incapaz, acertado/erróneo, conveniente/inconveniente, etc.).
- 3) Estéticas (bonito/feo, elegante/desaliñado, ordenado/caótico, etc.).
- 4) Económicas (caro/barato, con calidad/sin ella, rentable/ruinoso, etc.).
- 2) Vitales (sano/perjudicial, fuerte/débil, ágil/torpe, nutritivo/venenoso, etc.).
- 2) Intelectuales (evidente/dudoso, verdadero/falso, lógico/ absurdo, riguroso/confuso, etc.).
- 2) Morales (bondadoso/malvado, justo/injusto, honrado/corrupto, leal/desleal, etc.).
- 2) Religiosas (santo/diabólico, sagrado/profano, meritorio/pecaminoso, etc.).

La existencia de estas diferentes clases de valoraciones nos conduce a una cuestión central: ¿Es posible acertar en nuestras valoraciones cotidianas? ¿Cómo

podemos mejorar nuestros juicios sobre las situaciones y las personas?

Para responder a estas preguntas es preciso percatarse, en primer lugar, de que esa variedad de tipos de valoraciones nos indica que la realidad es maravillosamente compleja: por una parte, porque una misma situación se presta a ser valorada desde perspectivas distintas conforme a esos ocho tipos generales de valoración; pero además, dentro de cada tipo de valoraciones nos vamos a encontrar con un pluralismo de concepciones dispares acerca de los criterios de valoración. Veamos un ejemplo: una pareja está visitando un centro educativo para decidir si matriculan a sus hijos en esa institución y mientras dura la visita realizan diferentes juicios valorativos simultáneos, correspondientes a los ocho tipos que hemos distinguido anteriormente, de modo que comentan entre los dos –pongamos por caso– 1) “que el ambiente del centro es agradable”, 2) “que a primera vista parece que su labor educativa es eficaz”, 3) “que las instalaciones y la decoración son muy bellas”, 4) “que los precios de los servicios que ofrece son caros”, 5) “que las condiciones sanitarias y de prevención de riesgos indican que se trata de un centro sano y seguro”, 6) “que el funcionamiento del centro muestra inteligencia y lógica por el modo en que aprovecha los recursos de que dispone”, 7) “que el centro muestra un ambiente moral correcto”, y 8) “que en el centro existen condiciones idóneas para desarrollar la dimensión de relación personal con lo sagrado”. Para llegar a emitir estos ocho enunciados la pareja en cuestión ha hecho uso de su capacidad de juicio, aplicando sus criterios particulares a los datos que percibe en la realidad que tiene delante y manejando distintos supuestos que considera correctos. Por ejemplo, para decir que el centro educativo “es sano y seguro”, lo más probable es que hayan utilizado el criterio de prevención de riesgos: si han visto una buena señalización, salidas de emergencia despejadas de obstáculos, etc., infieren que en el centro se han previsto las posibles contingencias y se han adoptado las medidas de precaución idóneas; pero al uso de este criterio y a la percepción de los datos de señalización y demás están añadiendo un supuesto que normalmente es correcto, aunque no siempre ha de serlo necesariamente: el supuesto de que los responsables del centro disponen de un plan de prevención de riesgos y realizan periódicamente unos simulacros de emergencia para comprobar que dicho plan funciona.

Así pues, la complejidad de la realidad es de por sí muy grande con sólo tener en cuenta los diferentes ámbitos de valor que existen (al menos ocho), pero la cuestión se complica bastante más cuando nos percatamos de que puede haber distintos criterios, datos y supuestos para juzgar las situaciones dentro de cada uno de esos ámbitos distintos. Por ejemplo, otra persona distinta a la pareja de nuestro ejemplo podría estar en desacuerdo con ellos en que se trata de un centro agradable, eficaz, bello, caro, seguro, inteligente, justo y religioso. Probablemente estará de acuerdo en algunos de estos calificativos, pero no en

todos. Y la raíz del desacuerdo podrá estar, o bien en que no aplica los mismos criterios bien en que percibe unos datos distintos, o bien en que maneja otros supuestos, o bien, finalmente, en que se apoya en una combinación de esos tres tipos de cosas.

Por si fuera poca la complicación que supone la acción de valorar, supongamos ahora que se solicita a las tres personas de nuestro ejemplo que elaboren un juicio global con respecto al centro educativo, y que una de ellas afirma que se trata de “un centro educativo muy bueno”, mientras que otra opina que se trata más bien de “un colegio mediocre” y una tercera sostiene que “es un colegio malo”. Es evidente que, para llegar a este juicio global, cada persona ha sopesado todos los aspectos que antes hemos detallado y que, conforme a su particular escala de prioridades ha llegado a su propia conclusión. Esta situación ilustra lo que pretendo enfatizar en este momento: que cada persona maneja, además de los criterios, percepción de datos y supuestos correspondientes a cada área de valor, una particular escala de valores que se refiere al modo en que concede prioridad a unas u otras áreas de valor frente a las otras. Así por ejemplo, la persona que concede prioridad a las consideraciones económicas – pongamos por caso– frente a las morales y estéticas, probablemente llegará a juicios globales muy distintos a los de la persona que valora más lo moral y estético que lo económico.

Volvamos a la cuestión que teníamos planteada al comienzo de este apartado: ¿Es posible acertar en nuestras valoraciones cotidianas? ¿Cómo podemos mejorar nuestros juicios sobre las situaciones y las personas? A la vista de la complejidad propia de las acciones valorativas, la única respuesta que podemos dar a esta pregunta es la siguiente: hay que trabajar en dos frentes simultáneamente, por una parte mejorando nuestros criterios, nuestra habilidad para percibir datos relevantes y nuestra formación para descubrir supuestos dentro de cada una de las áreas de valor mediante el estudio y la búsqueda continua, y por otra parte mejorando también nuestra particular escala de prioridades en cuanto a las áreas de valor entre sí, siempre a través de la búsqueda continua personal y comunitaria. Por ello es necesario poner en práctica el procedimiento que los antiguos griegos llamaron “deliberación” (bóulesis), procedimiento que se basa una actitud elemental que llamamos razonabilidad, una actitud cognitiva y ética al mismo tiempo que resulta imprescindible para enfrentar los conflictos éticos⁵.

III. Una actitud razonable

Para alcanzar el clima educativo adecuado para el logro de los bienes internos de la enseñanza, en un contexto ético-político de pluralismo ético, es preciso que el profesor se comprometa de buena fe a mantener una actitud razonable, una

disposición a buscar juntos las mejores soluciones a los problemas de convivencia mediante el diálogo y la deliberación. Esto significa que se ha de adoptar un distanciamiento respecto a dos extremos: del dogmatismo y del escepticismo. Las personas que sostienen sus juicios desde actitudes dogmáticas no creen que sea necesaria la deliberación: se aferran fanáticamente a unas creencias que consideran como verdades absolutas y no buscan ni ofrecen a los demás argumentos comprensibles que avalen tales creencias. Por el otro extremo, quienes sostienen actitudes escépticas tampoco son dados a la práctica de la deliberación, puesto que están convencidos de antemano de que todas las opiniones poseen el mismo valor: "Todo el mundo tiene razón, así que ¿para qué vamos a tomarnos la molestia de argumentar en un diálogo, tanto si es con otros como si es con uno mismo?"

Sin embargo, si lo pensamos detenidamente, tanto el dogmatismo como el escepticismo son actitudes que no sirven para la convivencia justa, porque antes o después conducen a quienes dicen sostenerlas a una situación insostenible. El fanatismo dogmático ha dado a lo largo de la historia –y desgraciadamente sigue dando en la actualidad– sobradas muestras de cuánta crueldad y cuánto sufrimiento absurdo es capaz de generar en el mundo. Por su parte, el escepticismo es una posición que genera indiferencia cómplice ante esa crueldad y esos sufrimientos que la humanidad padece. Si en la historia hubiesen predominado esas dos actitudes, no habría nacido la ciencia, ni se hubiesen inventado las técnicas ni los artefactos que hoy hacen nuestra vida más segura y próspera, ni tampoco se hubiesen puesto en marcha las instituciones sociales como la democracia o los derechos humanos.

La actitud que está en la base de todas esas realidades valiosas que hoy forman parte de nuestra vida es la actitud que podemos llamar "razonabilidad": ser razonable equivale entonces a sostener las propias creencias con convicción y con argumentos (frente al escepticismo), pero al mismo tiempo con una disposición permanente a dejarse convencer por argumentos mejores, si éstos se le presentan, reconociendo que uno no está en posesión de la verdad absoluta y completa, sino que muy bien podría estar equivocado (frente al dogmatismo), al menos en algunos aspectos. En otras palabras, ser razonable es reconocer sensatamente que uno está a medio camino entre la ignorancia absoluta y la plena posesión de la verdad, y que los demás están aproximadamente en la misma situación; por lo tanto, la persona razonable se apresta a decir a los demás qué es lo que cree y por qué lo cree, ofreciendo las pruebas y argumentos de que dispone, pero al mismo tiempo se mantiene en disposición de valorar con equidad los argumentos de los demás y a reconocer sus propios errores cuando los detecte.

Encontramos que la razonabilidad se sitúa en un prudente término medio entre dos extremos rechazables:

Dogmatismo (Estamos en posesión de la verdad total y no vamos a escuchar argumentos que la pongan en duda).	Razonabilidad (Creemos que estamos en lo cierto, pero admitimos la posibilidad de estar equivocados).	Escepticismo (No hay verdades; toda opinión vale lo mismo que cualquier otra; no merece la pena debatir).
• Sectarismo. • Autoritarismo. • Predisposición a la crueldad. • Intolerancia. • Fanatismo.	• Respeto. • Convicciones razonadas. • Apertura al diálogo argumentado. • Búsqueda de la verdad.	• Indiferencia. • Conformismo. • Insolidaridad. • Tolerancia extrema. • Frivolidad.

El profesor éticamente razonable, que aspira a desempeñar su profesión alejándose de la corrupción y del ethos burocrático y acercándose al ethos de excelencia, es alguien que ha desarrollado cierta sensibilidad ante las cuestiones éticas que plantea la práctica cotidiana de la profesión. Se percata de que todo cuanto hacemos los profesionales de la enseñanza tiene esa doble dimensión, técnica y ética, que en el mundo real aparecen inseparablemente unidas, pero que conviene distinguir conceptualmente para reflexionar acerca de sus respectivas exigencias. Y se percata también de que no es posible afrontar los retos éticos sin deliberar, tanto personalmente como en grupo.

IV. La deliberación racional como procedimiento para abordar los conflictos éticos

El término “deliberar”, según el Diccionario, significa “considerar atenta y detenidamente el pro y el contra de los motivos de una decisión, antes de adoptarla, y la razón o sinrazón de los votos antes de emitirlos”. Es un verbo que está emparentado con el término latino libra, que alude a la balanza de dos platillos con la que se pesaban antiguamente los objetos. De modo que “deliberación racional” viene a ser el procedimiento que consiste en pensar juntos en voz alta sobre las ventajas e inconvenientes de las soluciones propuestas a los problemas con que nos encontramos los seres humanos en cualquier ámbito de nuestra vida, pero particularmente en los asuntos éticos y en los problemas de convivencia que nos plantea la rivalidad de cosmovisiones contrapuestas. Es un procedimiento en el que se presupone que los seres humanos podemos llegar a entendernos si nos respetamos, y a respetarnos si hacemos el esfuerzo de conocernos mutuamente, aunque no lleguemos a estar de acuerdo en muchas cosas. Para que la deliberación racional funcione se precisa que quienes participan en el proceso deliberativo adopten de principio la actitud que hemos descrito como razonabilidad, basada en la convicción de que es posible que mi

grupo y yo no tengamos toda la razón, y por tanto estar dispuestos a aprender. Por eso, quienes participan en un proceso deliberativo presuponen que a lo largo del proceso es posible cambiar el punto de vista inicial que tenía cada cual por un nuevo punto de vista que se ha mostrado más razonable a la luz de la propia deliberación. No siempre ocurre tal cosa, pero es preferible de todos modos llevar adelante una buena deliberación que encastillarse desde el principio en los propios puntos de vista como si uno estuviese en posesión de la verdad completa y total.

Teniendo presentes las distinciones expuestas hasta este momento en el presente capítulo, proponemos algunos pasos concretos que pueden seguirse para enfrentar los conflictos éticos en la enseñanza, al menos los que merezca la pena analizar con detalle por tratarse de casos difíciles. Para ello vamos a dividir el proceso en dos partes claramente separadas: A) fase de deliberación personal y B) fase de deliberación en grupo. En algunos casos será pertinente recorrer las dos fases, mientras que en otros será suficiente con la primera. Cada una de esas dos fases tiene su propia estructura interna:

Fase A)

A-1) Describo lo más claramente posible el conflicto planteado a través de un relato o de un esquema en el que aparezcan referencias precisas a las personas afectadas, los valores que están en juego, que funcionan como criterios para hacer los correspondientes juicios de valor, los supuestos que manejo al hacer el análisis ético y los datos que percibo en el caso. Más abajo veremos un ejemplo de un caso hipotético.

A-2) Reviso con cuidado los datos, los supuestos, los criterios y el listado de personas supuestamente afectadas por el conflicto. Si no hay error u omisión en el conjunto, continúo con el análisis, pero si detecto alguna inconsistencia tendré que reelaborar el relato o esquema del caso antes de pasar al punto siguiente.

A-3) Analizo el caso a la luz de los valores de la ética cívica, de las normas éticas generales y de los bienes internos de la enseñanza. Esto significa que me pregunto en qué medida se está atentando contra los valores básicos de convivencia, o contra las normas éticas elementales y hasta qué punto se están relegando los bienes internos de la enseñanza frente a los bienes externos o frente a intereses particulares ajenos a la enseñanza. Si observo que en el conflicto analizado se están socavando los valores de la ética cívica, o se están incumpliendo algunas normas éticas, o se ha dado preferencia a bienes externos o a intereses espurios frente a los bienes internos de la enseñanza, especificaré las distintas posibilidades que tengo para reconducir la situación o para ayudar a que sea reconducida, de manera que se supere el conflicto conforme al ethos de excelencia profesional docente.

A-4) Sopesando las ventajas y los inconvenientes de cada una de las posibilidades que percibo, selecciono para llevar a la práctica la alternativa de

actuación que parezca ser la mejor, que no siempre será completamente buena, pero al menos ha de ser la menos mala. No obstante, antes de ponerla en práctica me pregunto si tal vez merecería la pena consultar el asunto con otras personas que considero idóneas para deliberar juntos sobre casos de conflicto ético. En caso negativo, pondré en práctica la mejor opción que haya pensado en solitario, pero en caso afirmativo trataré de reunirme con algunas de esas personas y compartiré con ellas el problema, pasando a la fase B, antes de tomar decisiones.

Fase B)

B-1) Nos reunimos en un lugar tranquilo y sin demasiadas prisas varias personas dispuestas a deliberar sobre un conflicto ético que afecta especialmente a alguna o algunas de ellas (puede que afecte a todas, en algunos casos). Se explica el conflicto con cierto detalle haciendo referencia a las personas afectadas, los valores que están en juego, que funcionan como criterios para hacer los correspondientes juicios de valor, los supuestos que ha manejado al hacer el análisis ético y los datos del caso. Los presentes exponen sus respectivas opiniones acerca de los posibles aciertos y errores que contiene el relato o esquema en el que se expone el conflicto, haciendo referencia a los datos, los supuestos, los criterios y las personas afectadas. De este intercambio de opiniones puede surgir la necesidad de reformular el conflicto, y en algunos casos puede que tal conflicto desaparezca al aclararse ahora, gracias a la deliberación en grupo, que quizá hubo un malentendido desde el inicio. Si el conflicto persiste, se continúa con el paso siguiente del procedimiento.

B-2) Los presentes analizan conjuntamente el conflicto planteado tomando como referencias principales la atención o desatención a los valores de la ética cívica, las normas éticas elementales y el fomento de los bienes internos de la enseñanza. A partir de dicho análisis, los participantes exponen algunas alternativas de salida al conflicto sopesando detenidamente las consecuencias previsibles de cada posibilidad. Se escoge finalmente la alternativa mejor y se propone su puesta en práctica como solución o vía de salida al conflicto. Pero el grupo deja claro que en última instancia la decisión ha de tomarla la persona a la que incumbe la responsabilidad del caso. Y por tanto, la opinión del grupo será ofrecida como un consejo, y nunca como una imposición para la persona responsable, que es quien tendrá que hacerse cargo de la decisión tomada y de las consecuencias que esta lleve consigo.

A-B-Final) Tanto si la deliberación se lleva a cabo de modo personal como de manera grupal, una vez tomadas las decisiones que se consideren más oportunas conviene revisarlas periódicamente con el mismo cuidado que se ha tenido a lo largo del proceso deliberativo, con el fin de evaluar los resultados de las mismas y ratificar o rectificar lo que sea preciso, volviendo a deliberar sobre la evolución real del problema hasta que se considere definitivamente superado.

V. Deliberación sobre un caso hipotético

Veamos un ejemplo de puesta en práctica de este procedimiento. Una profesora de Secundaria llamada Alicia ejerce la docencia en un centro público como profesora de Ciencias Sociales y en el momento de los hechos es tutora de un grupo de cuarto curso de Secundaria. Cierta día de mitad de curso recibe información por parte de varios alumnos del grupo del que es tutora sobre ciertas anomalías en las clases del compañero que imparte la asignatura de Matemáticas, llamado Bruno. Al parecer, se ha quedado dormido en clase durante varios minutos en distintas ocasiones desde el inicio del curso, no ha conseguido resolver en la pizarra algunos ejercicios que trataba de explicar y lleva mucho tiempo sin corregir las tareas que encarga a los alumnos para hacer en casa. En alguna ocasión ha reaccionado con cierta agresividad ante las preguntas que se le formulan y luego les ha pedido disculpas alegando que está tomando una medicación que le altera los nervios. En la primera evaluación las calificaciones fueron especialmente altas, de modo que ningún alumno planteó queja alguna. Pero van pasando los meses y la situación tiende a empeorar, de modo que algunos alumnos se han atrevido a hablar con Alicia sobre estos incidentes, y en la conversación han sugerido que Bruno tal vez podría estar afectado por una adicción, o que quizá trasnocha demasiado y bebe alcohol durante la semana. No obstante, los alumnos le pidieron finalmente que no hiciera nada, que se olvidase del asunto sin más.

Alicia no conoce bien a Bruno, pero hasta ese momento no había notado nada fuera de lo normal. Se pregunta si sus alumnos podrían estar exagerando o si tal vez puede haber un problema real en las clases de este profesor. Hace algunas averiguaciones y descubre que este compañero tiene un contrato a tiempo parcial, de modo que sólo tiene clases de Matemáticas con el grupo de cuarto del que Alicia es tutora, y que el resto de su jornada laboral se ocupa en la Biblioteca, las guardias de patio y otras tareas que no implican la impartición de clases. Alicia se da cuenta de que, si pone el asunto en conocimiento de la dirección del centro, Bruno podría tener muy serios problemas y probablemente no le renovasen el contrato en el futuro. Pero no se atreve a tomar esta decisión porque cree que el director no ha gestionado correctamente algunos problemas que ha habido en el centro, y por ello no cree que sea capaz de afrontar este nuevo problema con sensatez y sentido de lo justo. Pero, por otra parte, tampoco cree que deba dejar las cosas tal cual están, sin hacer nada, porque teme que los alumnos se vean perjudicados en su formación. Ha pensado en hablar con Bruno en privado, pero tampoco está segura de que hablarle sea una buena idea porque entonces él sabrá que los alumnos han comentado algo con ella. Supongamos ahora que Alicia trata de seguir el procedimiento expuesto más arriba para analizar este conflicto. Los pasos que sigue son los siguientes:

A-1) El relato inicial ya lo hemos hecho. El esquema recoge los siguientes

puntos:

- Personas directamente afectadas: Bruno, sus alumnos y Alicia.
- Personas indirectamente afectadas: el director (como responsable del centro), los padres de los alumnos del grupo de Alicia.
- Valores-criterios que están en juego en este caso: la formación de los alumnos, su formación intelectual y moral; la profesionalidad de Alicia; el compañerismo de Alicia; la buena imagen de Bruno y su propia responsabilidad profesional.
- Supuestos que se manejan en este caso: que los alumnos dicen la verdad respecto a Bruno; Alicia trata de comprobar esta información, pero se siente muy limitada para ello, porque no dispone de otras fuentes que no sean los propios alumnos.
- Datos del caso: Bruno es un profesor de Matemáticas que al parecer ha protagonizado varios episodios anómalos, pero no delictivos, ante sus alumnos de cuarto curso de Secundaria, y la situación laboral de Bruno es, según los datos que tiene Alicia, un tanto precaria, de modo que existe un conflicto de conciencia en la profesora porque no sabe qué hacer al respecto.

A-2) Alicia revisa cuidadosamente el esquema del problema ético que tiene planteado y se percató de que está utilizando un supuesto que generalmente se da por sentado como válido: que como tutora del grupo, ella tiene cierta responsabilidad en este caso, y que incluso si no fuese la tutora, sino una profesora más del grupo que goza de una especial confianza de parte de los alumnos, también tendría cierta responsabilidad con respecto a ellos. Esta revisión del caso conduce a Alicia a ratificarse en la necesidad de tomar alguna decisión para ayudar a sus alumnos. De modo que sigue adelante con el procedimiento y pasa al punto siguiente.

A-3) Alicia analiza el caso a la luz de los valores de la ética cívica, de las normas éticas generales y de los bienes internos de la enseñanza. De este modo se percató de que está en peligro la igualdad de oportunidades de sus alumnos por el hecho de que un déficit en la formación matemática de los mismos les puede acarrear una desventaja innecesaria en cursos siguientes. También reflexiona sobre el valor de la solidaridad con el propio Bruno y con sus alumnos. Asimismo, se da cuenta de que es preciso aplicar la norma ética elemental que obliga a proteger a los alumnos de posibles daños, dado que la situación podría empeorar en esas clases. Del mismo modo, Alicia no tiene dudas acerca de que en este caso está en juego el bien interno de la enseñanza, porque se trata de que los alumnos de Bruno aprendan con él lo que les corresponde aprender. A

partir de estas reflexiones, Alicia especifica las distintas posibilidades que tiene para actuar en este caso del mejor modo posible. Planifica un encuentro con Bruno y una estrategia para abordar el asunto sin herir sus sentimientos. Se pregunta si Bruno reconocerá que tiene un problema o negará los hechos, y qué hacer en este último caso. Se pregunta qué hará Bruno con los alumnos cuando comprenda que ellos le han comentado que en sus clases ocurren algunas anomalías. Se pregunta si debería poner en conocimiento de la dirección del centro lo que sabe de este asunto, y cuáles serían las consecuencias probables de dar este paso y de no darlo, porque si no informa a las autoridades del centro podría llegar a tener problemas en algún momento del proceso, pero si les informa se puede complicar el problema con la intervención de varias personas que desde el punto de vista de Alicia no son idóneas para participar en la solución. Se pregunta otras muchas cosas y finalmente decide pedir consejo a otras personas de confianza, de modo que pasa a la fase B del procedimiento, postergando por un tiempo la toma de decisiones sobre el caso, que correspondería al paso A-4.

B-1) Alicia convoca en una sala de reuniones del centro a diversos compañeros que le merecen confianza en cuanto a su profesionalidad y discreción, y que también conocen a Bruno aunque sea mínimamente. Les expone el caso y les pide ayuda para deliberar juntos sobre él, y de ese modo alcanzar alguna vía de solución. Los presentes preguntan, opinan y analizan conjuntamente con Alicia las distintas posibilidades de actuación con vistas a hacer lo que sea más beneficioso para los alumnos y para sentar precedentes positivos en el modo de abordar este tipo de cuestiones en el centro. Algunos de ellos se ofrecen para recabar información de nuevas fuentes sobre las circunstancias de Bruno. Concluyen que es preciso, antes que nada, buscar el modo de comprobar que los hechos son ciertos. Que, de confirmarse los datos de la situación, convendría que Alicia se entrevistase con Bruno e intentase acordar con él una estrategia para superar las causas de estas anomalías. Que, si tal acuerdo con el compañero fuera imposible, se debería contactar con los alumnos y pactar con ellos un modo de actuación que fuese beneficioso para todos. Que, por el momento, se dejase de lado la notificación del caso a la dirección del centro, al menos hasta ver qué resultados se obtienen con las gestiones anteriores. Finalmente, en el grupo se le recuerda a Alicia que todas estas conclusiones son meros consejos que ella puede seguir o no, puesto que es ella quien ha decidido asumir este problema como parte de su responsabilidad como tutora del grupo. Esto no significa que los miembros del grupo se desentiendan del asunto, sino que normalmente estarán dispuestos a colaborar con Alicia en lo que ella les solicite, incluyendo la posibilidad de volver a reunirse todos de nuevo para hacer un seguimiento de esta cuestión, deliberando de nuevo sobre las posibilidades que vayan apareciendo. Este compromiso del grupo forma parte del proceso como paso A-B-Final.

Cuestiones de autocontrol y debate

1. ¿Qué puede hacer el profesor éticamente responsable ante cualquier conflicto ético que se le presente en el ejercicio de su profesión, de manera que la solución que finalmente ponga en práctica sea la mejor posible, la menos mala posible?
2. ¿Cuáles son los tipos más frecuentes de conflictos éticos que suelen tener los profesores en el ejercicio de su profesión, según Colnerud? ¿Qué otros tipos conoces?
3. ¿Qué tipos de normas éticas distingue Colnerud para explicar los conflictos éticos como producto de exigencias contrapuestas? ¿Es acertada esta distinción? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles son, a juicio de Colnerud, las principales condiciones estructurales que provocan conflictos éticos en la enseñanza? ¿Qué otras condiciones pueden ser importantes también?
5. ¿Es concebible la vida humana sin hacer valoraciones? ¿Por qué?
6. ¿Cuáles son los tipos de valoraciones más habituales? ¿Podemos añadir algún otro tipo?
7. Además de los tipos generales de valoraciones, ¿qué otros elementos hacen más complejo el acto de valorar?
8. ¿De qué modo podemos mejorar en nuestros juicios valorativos?
9. ¿En qué consiste la actitud de razonabilidad? ¿De qué dos actitudes extremas pretende distanciarse?
10. ¿En qué consiste la deliberación racional? ¿Qué características principales tiene el proceso deliberativo?
11. ¿Cuáles podrían ser los pasos principales a seguir en un proceso deliberativo personal y grupal destinado a afrontar un conflicto ético?

1. En lo que sigue expongo algunas de las sugerencias de Colnerud, completando y modificando su texto sin seguirlo al pie de la letra.

2. El trabajo en el que se comenta la idea de tiranía corporativa es el de Campbell, E. (1996): "Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 191-208.

3. Esta clasificación está inspirada en la de José Ortega y Gasset, "Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?" en *Obras completas*, Madrid, Revista de Occidente, vol. VI, 1973, pp. 315-335.

4. En torno a las razones por las que conviene que la democracia éticamente deseable sea una democracia deliberativa existe una amplia bibliografía. Véase, por ejemplo, Cortina, 2007.

Capítulo 10

Ética de la docencia en la Universidad

I. De la minusvaloración de la docencia al derecho a la formación de calidad

La enseñanza en la universidad tiene algunas peculiaridades que conviene tratar en un capítulo aparte. La primera de ellas es que, siendo la universidad una institución necesariamente docente (una universidad sin alumnos ¿merecería seguir llamándose universidad?), sin embargo viene arrastrando desde hace bastante tiempo una mentalidad según la cual en ella se valora sobre todo la investigación, mientras que la docencia queda relegada a un segundo plano e incluso es despreciada por muchos profesores universitarios como si se tratara de una carga insoportable que distrae tiempos y energías con respecto a la actividad principal, que sería la investigadora. Esto es especialmente evidente en los concursos-oposición que se celebran desde hace décadas para cubrir las plazas vacantes en los departamentos universitarios. Los tribunales de tales concursos, a pesar de lo que pueda señalar la normativa vigente respecto a la necesidad de valorar debidamente los méritos docentes y de poner atención a las habilidades relacionadas con la enseñanza que muestren los candidatos, en la práctica acaban adjudicando las plazas, en el mejor de los casos, a quienes poseen un buen currículum investigador y hacen caso omiso de todo lo relacionado con la docencia. Otro síntoma de lo mismo es que, a la hora de establecer baremos para la promoción interna, los méritos de investigación suelen puntuar muy alto, mientras que los méritos de enseñanza apenas cuentan.

Este problema tiene varias raíces. Quizá la principal es que la sociedad misma valora más los frutos de la investigación que los de la docencia, puesto que aquellos son mucho más objetivables que estos. Un descubrimiento científico, una patente o unas publicaciones con cierto impacto en la comunidad científica, proporcionan a los investigadores una proyección nacional e internacional que tiende a ser amplificada por los medios de comunicación, mientras que la buena enseñanza tiene una proyección generalmente mucho menor, puesto que su

impacto se aprecia únicamente en el largo plazo y no se sustancia en productos concretos, como ocurre con los avances de la investigación. Por otra parte, este fenómeno de la escasa valoración de la docencia en comparación con un mayor aprecio social y mediático de la investigación, podría estar relacionado con el hecho de que hasta ahora no se han desarrollado procedimientos fiables para medir con la mayor objetividad posible la calidad de la enseñanza, mientras que sí se han establecido criterios y baremos bastante objetivos para medir la calidad de la investigación.

También es preciso reconocer que la investigación es una actividad generalmente más compleja, económicamente más costosa y que precisa de un mayor esfuerzo de formación que el que se necesita generalmente para la enseñanza. La investigación suele consumir muchos más recursos que la enseñanza y trata de reclutar a los mejores titulados de cada especialidad, a los que tienen un historial académico de mayor excelencia y poseen unas capacidades especializadas. Mientras que la docencia tiene una imagen social dañada por diversas experiencias negativas que cualquier persona ha podido tener a lo largo de su vida. Una muestra de esa imagen dañada la tenemos en diversos refranes y citas ingeniosas en las que se hace burla de la enseñanza. Por ejemplo, esta se atribuye a Oscar Wilde: "Nada que valga la pena se puede enseñar". Y esta otra es de origen anónimo: "El que vale, ejerce, y el que no, enseña".

Afortunadamente, son muchas más las citas elogiosas, de la educación en general y de la enseñanza en particular, que las que denigran esta labor, como puede comprobarse con cualquier búsqueda en las fuentes de información habituales. En cualquier caso, no cabe duda de que la investigación goza de mayor prestigio social que la docencia, y por ello no es de extrañar que la mayoría de los profesores universitarios lleguen a preferir que se les identifique primordialmente como investigadores, aunque teóricamente compartan al cincuenta por ciento las dos tareas.

Una reflexión ética sobre la enseñanza en la universidad tiene que empezar por reconocer que existe esa cultura institucional de minusvaloración de la docencia (Hortal, 2000, 71; Zabala, 2003, 64) y a partir de ahí afrontar el reto que supone convencer a los profesores universitarios de que existen muy serias razones para cambiar esa cultura establecida dando paso a una nueva mentalidad en la que se integren la docencia de calidad y la excelencia en investigación como las dos caras de una misma moneda (Mauri, 2003, 144). Porque la identidad profesional del profesorado universitario no puede prescindir de ninguna de las dos facetas, y en ambas resulta exigible el máximo nivel de calidad posible. Y también porque el alumno universitario tiene todo el derecho a reclamar una docencia de calidad impartida por profesores competentes, que compaginen su labor investigadora con la enseñanza.

Comparto plenamente la opinión, probablemente muy extendida entre los

mejores profesores universitarios que conozco, de que no se puede ser un buen docente universitario si no se es al mismo tiempo un buen investigador, aunque ciertamente es posible lo inverso, como muestra a menudo la experiencia de tantos buenos investigadores que en el papel de profesores dejan mucho que desear. Ahora bien, como el nombre mismo indica, el profesor universitario es ante todo un profesor, y si quiere mantener esta denominación y hacer honor a ella, debería asumir de buen grado que la investigación y la docencia han de ir a la par en su curriculum vitae y en sus buenas prácticas cotidianas.

Si el profesor universitario odia la enseñanza, o la menosprecia, más vale que busque cuanto antes un puesto en un centro de investigación ajeno a la universidad o que se acoja cuanto antes a alguna de las nuevas figuras contractuales de la propia universidad que permiten prescindir casi completamente de la dedicación docente. Porque la universidad es, al mismo tiempo, una institución docente e investigadora de modo inseparable, dado que su interés en la calidad de la enseñanza le lleva necesariamente a interesarse por la investigación y la necesidad de dar continuidad a la investigación le conduce inevitablemente a interesarse por la enseñanza. Pero es que además, desde sus inicios, la universidad ha tenido a su cargo la misión de formar profesionales de alto nivel técnico y moral para servir a la sociedad y a la humanidad, de modo que la enseñanza no puede ser para ella únicamente un medio para preparar nuevos investigadores, aunque también, sino que ha de ser la actividad principal de la institución, si es que desea mantener una identidad que se ha fraguado a lo largo de los siglos.

Todo esto se verá más claro, probablemente, si nos preguntamos ¿cuáles son los bienes internos de la profesión de profesor universitario? y ¿en qué medida se puede hacer compatible la promoción de los bienes propios de la actividad docente con los de la actividad investigadora? Al responder a estas cuestiones estaremos en el camino adecuado para sentar las bases de una ética de la docencia universitaria.

II. Los bienes internos de la universidad

Toda profesión tiene unas metas específicas o bienes internos que le proporcionan sentido y legitimidad social. En el caso de la profesión de profesor universitario esos bienes internos vienen fijados por la identidad de la institución universitaria de la que forman parte, puesto que no es posible tener esta profesión si se carece de vinculación con la universidad. La universidad tiene como bienes internos, desde su fundación a finales de la edad media, la formación de profesionales altamente especializados en alguna parcela del saber, capaces de ofrecer un servicio competente y responsable a la sociedad, conforme a los usos y tradiciones de los colectivos profesionales (Hortal, 2000, 71). Desde su creación, la institución universitaria acogió la investigación en los ámbitos

relacionados con sus enseñanzas como una parte indispensable de su labor formativa, puesto que pronto se percataron sus protagonistas de que era absolutamente necesario investigar para poder mantener un alto nivel de calidad en sus enseñanzas.

Posteriormente, y en un segundo plano, las universidades han ido adquiriendo otras tareas sociales relevantes, como la difusión de la ciencia y la cultura, el asesoramiento experto a empresas e instituciones públicas, etc. (CORTINA, 2003a)

El término "universidad" procede de la expresión latina "universitas" que significa "totalidad", el conjunto completo de individuos que comparten una determinada característica. Entre los siglos XII y XIII, este término comenzó a utilizarse en la expresión "universitas magistrorum atque scholarium", que significa totalidad de maestros y discípulos, esto es, la corporación en la que se congregan maestros y estudiantes, agrupados en escuelas o facultades. Entre las primeras universidades, algunas fueron universitas scholarium, mientras que otras se constituyeron como universitas magistrorum, dependiendo de que la iniciativa principal fuese de los discípulos, que buscaban y elegían a sus maestros, como en el caso de Bolonia, o bien se tratase de una agrupación de maestros a disposición de los discípulos, como en el caso de París (MONDOLFO, 1966, 10). Así pues, al menos en cuanto al significado originario de la expresión, la universidad nace con la impronta de la relación de docencia que se establece entre el colectivo docente y el discente. Y aunque no es cuestión de aferrarse fanáticamente a identidades tradicionales u originarias, sí que conviene llamar a las cosas por su nombre, y en este sentido no cabe duda de que el término "universidad" se refiere a un tipo de institución en el que la docencia ocupa un lugar central.

A lo largo de los siglos, la universidad ha evolucionado y continúa haciéndolo para adaptarse a las circunstancias históricas. La profesora CORTINA (2003a) ha señalado tres etapas principales en dicha evolución. Dos de ellas ya se han realizado, y la tercera podría estar en sus inicios y desarrollarse a partir de ahora:

a) La universidad medieval y renacentista se mantuvo estrechamente ligada a la misión de formar profesionales para las más altas responsabilidades de la época, como juristas, médicos y teólogos. Reclamó para sí la mayor independencia posible respecto al poder político y religioso, estableciendo una frontera nítida entre el recinto universitario y el entorno, además de obtener el monopolio para otorgar la licentia docendi (licencia para enseñar) y la facultas (licencia para ejercer determinadas profesiones). Además, la universitas scholarium se constituye como studium generale, es decir, abierto a toda persona interesada, a diferencia de los gremios de oficios, que limitaban la entrada de nuevos miembros.

b) La universidad liberal, de principios del siglo XIX, cuyo modelo inicial fue la

Universidad de Berlín (1809), se inspira en los principios de la búsqueda de un saber unificado y sistemático. El término *universitas* se comprende ahora como totalidad de los conocimientos (*universitas scientiarum*), y no como totalidad de las personas interesadas en ellos. Para lograr semejante saber universal, se insiste en la práctica de una libertad y generosidad que son imprescindibles como rasgos característicos del *ethos* universitario. En este modelo, tres tareas se consagran como propias de la universidad: 1) la investigación, 2) la trasmisión del saber a las generaciones siguientes y 3) el fomento del debate público mediante procesos de diálogo abierto, libre, reflexivo, crítico, basado en argumentos y con actitud de honesta búsqueda de la verdad. Esta última tarea de servicio educativo para toda la comunidad, de promoción de los procesos deliberativos para afrontar los problemas sociales, es una característica novedosa de este período liberal que no debería perderse. Porque aporta un valor incalculable a las sociedades pluralistas y democráticas modernas, que necesitan gestionar bien sus diferencias internas para poder sobrevivir y prosperar sin renunciar al pluralismo, a la libertad y a la democracia respetuosa con las minorías.

Este modelo de universidad, que en gran medida es el que rige actualmente en numerosas universidades del mundo, se caracterizaba en un principio por su insistencia en formar personas cultas en el más amplio sentido de la palabra, en lugar fomentar una especialización excesiva que fácilmente conduce a que los egresados sean personas incapaces de participar activa y críticamente en la vida social y cultural. Un especialista que sea experto en un campo del saber y un completo ignorante en los demás saberes, no es un auténtico universitario, sino más bien ese “hombre masa” que describe Ortega y Gasset como “nuevo bárbaro” y como germen del totalitarismo: un hombre sin conciencia de su historia, sin proyecto de futuro, sin horizontes, sin cultura. De ahí que, como afirmó el propio Ortega y Gasset y también Aranguren, la misión de la universidad no debería limitarse a formar al universitario como científico con orejeras, sino como una persona culta, porque la cultura no es la ciencia, sino el sistema completo de ideas y creencias de cada tiempo, que nos salva del naufragio vital.

Sin embargo, el modelo de universidad liberal entró en una profunda crisis a partir del momento en que se disuelve la idea de una *universitas scientiarum* y se empezó a admitir una radical separación entre distintos tipos de saberes, dando lugar, entre otras cosas, a la escisión entre universidades “politécnicas” y “literarias”, a una excesiva burocratización y fragmentación administrativa, a una peligrosa dependencia de intereses particulares, tanto económicos como políticos y religiosos y, en general, a una pérdida de la capacidad de adaptación de la universidad a los problemas reales de la sociedad. Recordemos el conocido dicho: “la sociedad tiene problemas, la universidad tiene departamentos”. De ahí que sea necesario encarar los nuevos tiempos convirtiendo, en la medida de lo

posible, los restos retorcidos del modelo de universidad liberal en un renovado modelo republicano, en el sentido que exponemos a continuación.

c) El modelo de universidad republicana es presentado por la profesora Cortina como un desideratum, más que como una realidad efectiva. Con este modelo, que ojalá sea el emergente para bien de la humanidad y de la propia universidad, se pretende corregir algunos de los defectos de los modelos anteriores y proyectar hacia el futuro un tipo de universidad que esté a la altura de las necesidades y de la conciencia ética de nuestra época. Tal universidad “republicana” tomaría su apelativo de la noción ética de republicanismo como ideal de no dominación: se trata de transformar las estructuras universitarias y la mentalidad de sus protagonistas para promover ese tipo de libertad que consiste en que ninguna persona vea recortadas o anuladas sus opciones de un modo arbitrario, abusivo, injusto. Para ello es necesario terminar de una vez con las relaciones de tipo feudal o caciquil que a menudo se observan en los departamentos universitarios, y a veces también en las aulas y en las relaciones que mantienen los profesores de universidad con otros colectivos profesionales. Una universidad republicana se caracteriza también por rasgos como los siguientes:

- Volver a entender la “universitas” como universalidad del saber, tal como hizo el modelo de universidad liberal en sus inicios. La especialización no debe llevar a perder la unidad profunda de la razón humana, que se expresa de diversas formas pero sigue siendo la clave para entendernos y para convivir con justicia. La razón humana es una, aunque sus usos sean múltiples, de modo que no tienen fundamento alguno las escisiones tajantes entre ciencias y humanidades. Menos todavía en una época como la nuestra, en la que se descubre la necesidad imperiosa de practicar la interdisciplinariedad para encarar los complejos problemas que nos aquejan. La universidad ha de recuperar la interdisciplinariedad y la apertura a la democracia para que ésta funcione correctamente.
- Entender, al mismo tiempo, la “universitas” como totalidad de la humanidad, de modo que los beneficiarios potenciales de los servicios que presta la universidad sean todas las personas, incluyendo las generaciones futuras. Los conocimientos y actitudes positivas que ha de desarrollar y transmitir la universidad han de estar abiertos a todos, sin consideración de privilegios ni de fronteras, porque el patrimonio que administra la universidad es la herencia de las generaciones anteriores y por ello no debería ser privatizado o de acceso restringido para grupos privilegiados, sino puesto al servicio de la humanidad sin discriminaciones

arbitrarias.

- Establecer unas relaciones éticas internamente, atendiendo a los intereses de todos los afectados: profesores, alumnos, personal administrativo, comunidad del entorno, etc. Para ello es preciso revisar continuamente las relaciones de poder que se establecen entre los colectivos que conforman la comunidad universitaria, y entre estos y el resto de la sociedad, con el fin de evitar los abusos y malas prácticas.
- Avanzar hacia una organización ágil, no burocratizada. Eliminar las rigideces que a menudo impiden o dificultan el trabajo esencial, que es la enseñanza, la investigación y la promoción del saber y del debate público. Es necesario que las estructuras de poder y los órganos administrativos (consejos de departamento, juntas, comisiones, cargos directivos, etc.) estén al servicio de esas tareas esenciales, y no al revés, como ocurre a menudo. Las unidades universitarias básicas deberían ser los grupos de investigación, libres y flexibles, sin que importe la cantidad de quienes los forman, sino la calidad del trabajo que realizan. Por el contrario, la actual estructura departamental es rígida y se presta a servilismos feudales que en nada contribuyen a la mejora del servicio universitario. La rigidez administrativa es un obstáculo para avanzar hacia la interdisciplinariedad que se precisa para abordar la complejidad de los problemas.
- Otorgar prioridad a las personas y a las actividades sobre los órganos administrativos significa, entre otras cosas, que los órganos de gobierno deberían ser facilitadores y coordinadores de las tareas que llevan a cabo los profesores y estudiantes, y no los únicos que deciden lo que ha de hacerse en cada caso. La universidad debería avanzar en la línea de convertirse en una comunidad en la que sus miembros no temen la interferencia arbitraria de los poderosos de turno.
- Autonomía responsable. La universidad ha de tener autonomía para organizarse internamente y para administrar sus recursos, pero también ha de estar dispuesta a rendir cuentas ante la sociedad, de un modo responsable, del uso que hace de los recursos que la propia sociedad le proporciona, y de la consecución de las metas que le corresponden como institución. Por ello ha de estar dispuesta a someterse a auditorías externas y a otros tipos de controles de calidad suficientemente contrastados.
- Existencia de cauces de expresión del pluralismo real de opiniones

existente en la comunidad académica. Ninguna comunidad realmente moderna es monolítica, y la universidad ha sido casi siempre una comunidad abierta y plural. En las comunidades académicas existe una amplia pluralidad de sensibilidades que pueden convivir si todos sus miembros aceptan un mismo marco de valores y normas básicas de respeto y colaboración. Dentro de ese marco básico de convivencia, que excluye actitudes de violencia, de odio y en general de falta de respeto a las personas, es preciso que todos los grupos e individuos tengan oportunidades semejantes para participar en el debate abierto que se precisa para la mejora continua. No debe confundirse el pluralismo universitario con el pluralismo de partidos políticos o de sindicatos, aunque este último es una parte de aquél.

- Difusión de la cultura en una sociedad que la necesita para vivir. La universidad del presente y del futuro ha de estar muy atenta a las necesidades de todo tipo de público que desee participar del saber, como por ejemplo los jubilados o los profesionales que desean ampliar sus estudios.
- Mayor conexión con la sociedad del entorno y con universidades de todo el mundo. La universidad debería hacer un esfuerzo mucho mayor por conectar con las necesidades y problemas de la sociedad local, a través de iniciativas novedosas de cooperación para resolver problemas locales, y con la comunidad mundial, a través de iniciativas de cooperación al desarrollo, de apoyo a universidades de los países empobrecidos, etc.

En definitiva, desde el punto de vista ético es necesario atender a la revitalización moral de la institución universitaria, pero este objetivo sólo será alcanzable en la medida en que los universitarios, los profesores muy especialmente, se tomen en serio el compromiso con los valores y principios de la universidad republicana. Por esa razón, el ethos del profesor universitario ha de adoptar los contenidos de este modelo de universidad como parte insoslayable de lo que significa, en la actualidad, ser un profesor universitario éticamente responsable.

III. La profesión de profesor universitario

Existen diversas figuras de profesor universitario, pero aquí vamos a centrarnos en la más frecuente, que es la de alguien que ocupa un puesto docente a tiempo completo en un centro de enseñanza “superior” (pongo entre

comillas este calificativo porque lamentablemente tiene connotaciones perversas²). En dicho centro se espera de él, básicamente, que enseñe ciertas materias de su especialidad y que mantenga en vigor alguna línea de investigación. Se le contrata, por tanto, para que desempeñe dos actividades muy diferentes, pero ambas relacionadas con el saber, y se espera que las cultive simultáneamente y con el máximo de excelencia de que sea capaz. El contratado comprende que, si descuida alguna de las dos tareas de modo permanente, no podrá considerarse un buen profesor universitario. Conforme a estas premisas, los bienes internos de esta profesión se sitúan en la conjunción de las metas de la docencia y las de la investigación. Pero esta conjunción no debería ser una mera yuxtaposición, sino más bien una integración o síntesis que no siempre es fácil de conseguir.

Como docente en un nivel de la enseñanza al que suele llamarse “superior”, el profesor universitario está llamado a completar la formación de los alumnos como profesionales de alto nivel, pero sin descuidar la vertiente de su formación como personas y como ciudadanos que muy probablemente serán los dirigentes de la sociedad en el futuro. En cambio, como investigador se espera de él que amplíe cuanto pueda los conocimientos metodológicamente contrastados y controlados (Hortal, 2000, 70), esto es, que produzca aportaciones concretas al patrimonio del saber fiable acumulado hasta ahora por la humanidad. En algunas tareas concretas, como la dirección de tesis de doctorado, las facetas docente e investigadora se funden en una sola, pero durante la mayor parte de su horario laboral ambas facetas permanecen separadas, de modo que el profesor universitario tiene que aprender, desde sus primeros años de ejercicio profesional, a alternar los dos tipos de actividades a lo largo de su jornada laboral, sin dejarse vencer por el cansancio físico y psíquico que esta alternancia supone.

Cuando el estrés acecha, el profesor universitario suele descuidar temporalmente una de las dos, y suele culpabilizarse por ello si ha desarrollado cierto grado de sensibilidad ética. No obstante, una vez superadas las urgencias que provocaron ese descuido de una de las tareas, el buen profesional suele encontrar de nuevo un aceptable equilibrio de tiempos y esfuerzos dedicados simultáneamente a la docencia y a la investigación. Aquí encontramos, a mi modo de ver, una primera clave de la ética del profesor universitario que vamos a expresar en forma de imperativo: Reparte tu dedicación profesional de un modo equitativo entre la docencia y la investigación, procurando adoptar el ethos de excelencia en ambas actividades.

Ese primer imperativo ético para la profesión de profesor universitario puede que no sea nada fácil de cumplir, puesto que a veces las condiciones laborales le sobrecargan con tanta docencia que apenas le queda tiempo para investigar, o bien se compromete tan a fondo con la investigación que la calidad de la enseñanza se resiente gravemente. En tales casos, el profesional éticamente

responsable debería analizar en conciencia cuál es exactamente la situación que le impide compaginar adecuadamente las dos tareas y a continuación coordinarse con sus compañeros para reclamar los cambios estructurales que sean oportunos, de modo que sea posible para todos una fecunda integración de la investigación y la docencia en el horario y calendario laborales.

Augusto HORTAL (2000, 71) señala acertadamente que la faceta de investigador ayuda a la de profesor de diversas maneras. En primer lugar, manteniendo al día los conocimientos que en su día adquirió el profesor en su área de especialidad, de modo que lo que enseñe a sus alumnos no sea nunca un saber obsoleto, sino lo más actualizado posible. En segundo lugar, la familiaridad con la investigación permite que el profesor universitario transmita a sus alumnos que la ciencia es un proceso inacabado y permanentemente abierto, en lugar de un conjunto de conocimientos estereotipados y dogmáticamente fijados. Una buena integración de la investigación con la docencia es muy saludable para una enseñanza universitaria de calidad. Pero, como el mismo Hortal señala, tal integración no es fácil para muchos profesores universitarios, puesto que acaban enseñando a sus alumnos como si todos ellos se fueran a dedicar a la investigación, cuando en realidad la mayor parte de ellos pretende dedicarse al ejercicio profesional. Por tanto, un segundo imperativo ético del profesor universitario podría ser formulado de este modo: Selecciona los conocimientos y el modo de enseñarlos a los alumnos conforme a criterios adecuados para el objetivo de formar profesionales responsables, dispuestos a servir a la sociedad y a la humanidad.

No hacerlo así constituye en cierto modo un fraude al alumnado, puesto que empeñarse en formar a todos como a futuros investigadores impedirá en la práctica que muchos de ellos puedan adquirir los conocimientos y capacidades idóneos para el ejercicio profesional establecido, aparte de despertar en ellos unas expectativas de trabajo investigador que únicamente estarán al alcance de unos pocos.

Otro aspecto importante de la profesión de profesor universitario es la responsabilidad que tiene este tipo de profesional en relación con la formación de los futuros dirigentes de la sociedad. El paso por la universidad es la última oportunidad formativa que van a tener muchos jóvenes antes de dedicarse a tareas profesionales que afectarán a numerosas personas y al bien común. De ahí la necesidad de que esa formación sea lo más completa posible en los dos aspectos básicos y complementarios de toda profesión: el aspecto técnico y el ético. Como profesores universitarios no deberíamos conformarnos con formar a los alumnos como meros expertos en una determinada profesión, sino que al mismo tiempo deberíamos atender a que pongan sus conocimientos al servicio de los beneficiarios de la misma y de la humanidad en general, dedicando tiempos y actividades específicas a la formación ética del alumnado. Esta idea puede ser formulada también en forma de imperativo ético: Ejerce la docencia atendiendo a la mejor formación posible del alumnado en los aspectos técnicos y

éticos de la profesión, de manera que lleguen a ser profesionales técnicamente capaces y éticamente íntegros.

Para poner en práctica este imperativo, lo esencial será que el propio profesor universitario sea un buen ejemplo de profesional capaz e íntegro, pero también será necesario –insisto en ello– que programe la enseñanza de tal modo que reserve espacios formativos para conocer las dimensiones éticas de la profesión y para entrenar a sus alumnos en el análisis de los problemas éticos más frecuentes. Esto implica que todo profesor universitario –como cualquier otro profesional bien formado– ha de tener una formación ética específica en relación con la profesión en la que se están formando sus alumnos. Dicha formación no se puede improvisar a base de leer un código deontológico o de asistir a una conferencia sobre el tema, sino que ha de ser fruto de un proceso de estudio, reflexión y deliberación en grupo que sólo es posible en el contexto de un curso especializado sobre la ética profesional de que se trate.

IV. Compromisos éticos básicos de los profesores universitarios

Margarita MAURI (2003, 146) propone una serie de “deberes del docente universitario” que yo prefiero denominar “compromisos éticos”, porque si bien son deberes u obligaciones que ha de respetar el profesor universitario, por mi parte quiero subrayar más bien el aspecto que se refiere al compromiso ético que se asume implícitamente al ingresar en esta profesión: un compromiso con la excelencia profesional. A partir de las observaciones de esta autora, pero introduciendo mis propias matizaciones y añadiendo otras por mi cuenta, voy a enumerar los siguientes compromisos éticos de la profesión de profesor universitario:

- 1) Seleccionar y ofrecer los contenidos académicos de la materia de que se trate teniendo muy presente la diversidad del alumnado, sus conocimientos previos y la presumible capacidad de comprensión que tengan.
- 2) Secuenciar los contenidos en un programa estructurado con arreglo a criterios claros y razonables.
- 3) Recomendar una bibliografía seleccionada, que permita al alumno seguir ampliando sus conocimientos sobre los temas de estudio. El profesor deberá conocer dicha bibliografía y procurar que sea asequible de algún modo a los alumnos (por ejemplo, asegurándose de que está disponible en la biblioteca de la propia universidad).
- 4) Atenerse a lo largo del curso a lo anunciado en el programa de la asignatura, salvo en casos debidamente justificados, incluyendo el compromiso de desarrollar el programa hasta el final.
- 5) Al comienzo del curso, el profesor habrá de explicar claramente cuáles van a ser los procedimientos de evaluación y calificación final de la asignatura, y se

compromete a respetarlos.

- 6) Transmitir los conocimientos observando ciertas condiciones en cuanto a la forma y el contenido. En cuanto a la forma, es preciso comunicar al alumnado que uno aprecia, o al menos respeta, las teorías y los autores objeto de estudio, aunque no necesariamente esté de acuerdo con ellos. En cuanto al contenido, el profesor no debería manipular o desfigurar las teorías y autores estudiados, ni atribuirse la autoría de textos o ideas que haya tomado de otros. Es obvio que ningún profesor puede separar completamente los contenidos que enseña y su actitud hacia ellos, puesto que siempre dejará traslucir, aunque pretenda ocultarlo, sus simpatías y antipatías ante determinadas teorías y autores que forman parte del programa de estudios. Por ello es exigible que sea explícito en esos aspectos, tratando de dejar clara a los alumnos una doble perspectiva: por un lado, los datos objetivos de cada teoría y autor estudiados; por otro lado, la interpretación y actitud personal del profesor ante cada autor y teoría (ROMÁN, 2003, 51).
- 7) En relación con la evaluación, hay que tener presente que: A) Nunca se evalúa a la persona del alumno, sino únicamente su rendimiento académico mostrado en determinados ejercicios o pruebas. B) La evaluación y calificación subsiguiente han de ser justas, tanto por el tipo de aspectos y pruebas que intervienen en la evaluación (trabajos escritos, intervenciones orales, exámenes, etc.), como por el modo de evaluar (de acuerdo a criterios razonables y previamente conocidos. Con respecto a las pruebas de evaluación, es preciso que sean diseñadas y corregidas de un modo acorde a los contenidos realmente enseñados y al nivel de exigencia con el que han sido impartidos, así como mantener la ecuanimidad (evitar favoritismos y represalias en el momento de evaluar) y no demorarse excesivamente en devolver las pruebas debidamente corregidas a los alumnos, para que puedan conocer sus fallos y aciertos en un tiempo cercano al del aprendizaje de los contenidos.
- 8) En el ámbito de la tutoría personal, generalmente realizada en el despacho del profesor dentro de su horario laboral semanal, el profesor ha de atender las consultas de su alumnado con el máximo de interés y de respeto, comprometiéndose a mantener la confidencialidad de todo cuanto pueda comunicarle el alumno, con la única excepción de que el mantenimiento del secreto profesional pueda ocasionar daños a terceros, al propio alumno, o a la seguridad del profesor.
- 9) Además de los compromisos más directamente relacionados con la docencia, que hemos mencionado en los ocho puntos anteriores, el profesor universitario es también un investigador, y como tal se compromete a mantenerse al día en los avances de su especialidad y en cómo enseñarla más eficazmente, además de adentrarse en alguna línea de investigación con el mayor rigor y entusiasmo de que sea capaz, con el fin de hacer aportaciones significativas en su campo.

Para ello necesitará generalmente subvenciones que pueden venir de la administración pública o del capital privado, pero tales ayudas no deberían mermar la autonomía del investigador para trazar sus objetivos de investigación y para seleccionar los medios que estime más idóneos, sin otras limitaciones que las que sean legalmente vinculantes por razones del bien común.

- 10) Ser profesor universitario también lleva consigo cierta responsabilidad en cuanto a proporcionar a la opinión pública oportunidades de estar informada de algunos temas especialmente difíciles (por ejemplo, el debate sobre los organismos transgénicos, la investigación con embriones humanos, los riesgos del cambio climático, etc.). En ese tipo de cuestiones se espera del profesor universitario una asesoría serena y ponderada, basada en datos objetivos y en reflexiones atentas a los valores de la dignidad humana y la justicia social. En este ámbito, la ética personal del profesor universitario puede ser: o bien más convencional, pendiente únicamente de los intereses generales del propio país o región, o bien más postconvencional, mucho más sensible a las injusticias que existen en el nivel mundial. Es mucho más deseable éticamente que el profesor universitario se sitúe claramente en el nivel postconvencional, pero ha de ser consciente de que tal compromiso conlleva ciertos riesgos, puesto que en determinadas circunstancias puede conducir a que los poderes fácticos adopten represalias contra quienes denuncian pacíficamente las injusticias, y especialmente si lo hacen con el rigor y autoridad que se atribuye al profesorado universitario. Esas represalias, en muchos casos, se manifiestan en el silenciamiento mediático, en el boicot, en ningunear y ridiculizar al profesor crítico, etc. En casos extremos, como las dictaduras o regímenes totalitarios, los profesores universitarios críticos pueden acabar exiliados, o “desaparecidos” y asesinados. Aunque estas situaciones heroicas no son exclusivas de los profesores universitarios, sirvan estas líneas a modo de reconocimiento y homenaje a quienes vivieron su profesión y su vida con semejante altura moral.

Cuestiones de autocontrol y debate

1. ¿Qué razones han provocado que en la universidad actual generalmente se minusvalore la docencia y se sobrevalore la investigación?
2. ¿Qué razones hay para mantener que en la profesión de profesor universitario ha de tomarse igualmente en serio la enseñanza y la investigación?
3. ¿En qué medida se puede hacer compatible la promoción de los bienes propios de la actividad docente con los de la actividad investigadora?
4. ¿Cuáles son las fases históricas principales que pueden distinguirse en el desarrollo de la institución universitaria? ¿Qué aspectos principales caracterizan a la universidad en cada una de

esas fases históricas?

5. ¿Qué tipo de persona ha de formar la universidad, según Ortega y Gasset? ¿Por qué?
6. ¿En qué consiste el ideal de “universidad republicana” que propone Cortina? ¿Qué condiciones sociales y culturales han de promoverse para hacer real este modelo de universidad en un futuro no muy lejano?
7. ¿De qué modo se complementan la faceta docente y la faceta investigadora en el profesor universitario?
8. ¿Es correcto que el profesor universitario enseñe a sus alumnos como si todos ellos estuviesen destinados a ser investigadores? ¿Por qué?
9. ¿Qué puede hacer el profesor universitario para preparar a sus alumnos como futuros dirigentes de la sociedad?
10. ¿Cuáles son los principales compromisos éticos que corresponde asumir al profesor universitario?

1. Quizá la más injusta de tales connotaciones perversas sea que se confunda “lo superior”, que en realidad se refiere a “lo posterior”, es decir, a la enseñanza que va necesariamente detrás de las demás, puesto que se construye sobre los cimientos que ellas aportan al aprendiz, con “lo más valioso”. Esta connotación existe pero es injusta, puesto que no hay razón para afirmar que la última fase, cronológicamente hablando, de la enseñanza, tenga que ser necesariamente la más valiosa. Una prueba de que esta confusión se da realmente, al menos en nuestra lengua, la encuentro en que se utilice a menudo una terminología que nombra como “enseñanza no universitaria” al conjunto de las enseñanzas infantil, primaria y secundaria, como si estas enseñanzas iniciales no tuviesen identidad propia, sino que tuviesen que ser nombradas en negativo. Es cierto que la enseñanza universitaria goza de mayor prestigio social y que en principio resulta más costoso llegar a ser profesor universitario que docente de los otros niveles de enseñanza, pero ello no es suficiente razón para considerar que la enseñanza en las etapas infantil, primaria y secundaria sea una actividad de valor “inferior” al que tiene la enseñanza “superior”, puesto que la responsabilidad que asumen los profesores en los niveles iniciales de la enseñanza es mayor que en el nivel universitario, dado que está en sus manos, junto con la familia, el correcto desarrollo de cada persona desde los primeros años hasta la edad adulta.

Anexos

Código deontológico de los profesionales de la educación

(Consejo General de los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de España)

I. Introducción

La función educativa, en cuanto se centra en facilitar el crecimiento de los educandos en todos los aspectos formativos, como individuos y como seres sociales, conforma una de las profesiones más significativas y valiosas en la sociedad.

Los profesionales de la educación, profesores y pedagogos en general, precisan de una formación específica, de un ámbito sociológico de actuación, en el que los problemas de aprendizaje son su núcleo, de una autonomía y libertad de acción y, como consecuencia de los anteriores distintivos profesionales, en especial de la libertad de acción, necesitan de un compromiso con el bien, es decir, de un CÓDIGO DEONTOLÓGICO asumido, explícito y publicado.

La profesión educativa es compleja, difícilmente delimitable y plantea tantos interrogantes que sería imposible su regulación racional por meros principios jurídicos, dado que lo ético y lo jurídico, "sensu estricto", no son plenamente coincidentes. Por otra parte, los principios éticos necesariamente presentes en el ejercicio profesional tienen una indudable orientación teleológica, conformando actitudes y valores e incidiendo, por tanto, en la necesidad de una autorregulación ética por medio de un CÓDIGO DEONTOLÓGICO libremente aceptado.

Supuesto que los profesionales de la educación son ciudadanos en plenitud de sus derechos y que las funciones que se les confía son de extraordinario valor para la colectividad y, como consecuencia, su tratamiento social y económico debe ser coherente con lo que se les confía y exige, se espera de ellos que, en el desempeño de sus funciones, como rasgo distintivo, no prime el ánimo de lucro, sino una orientación básica encaminada al bien común.

El educador, docente y pedagogo en general, tiene que ser consciente del valor y la dignidad que tiene todo ser humano, persiguiendo como objetivos en su ejercicio profesional:

- a) La permanente búsqueda de lo verdadero y válido para el hombre.
- b) La permanente preocupación por su perfeccionamiento profesional.
- c) La continua promoción de los principios democráticos a partir de una buena convivencia y como base para ella.

Para conseguir estos objetivos es fundamental garantizar:

- a) La libertad de aprender
- b) La libertad de enseñar.
- c) La igualdad de oportunidades educativas para todos.

El incentivo más importante que tiene el educador para realizar su trabajo y para que el proceso educativo sea eficaz reside en su compromiso deontológico que habrá que dar forma a su acción educativa en todos aquellos ámbitos donde actúe:

- a) ámbito de relación con el alumnado y educados en general.
- b) ámbito de relación con los padres y tutores.
- c) ámbito de la profesión.
- d) ámbito de relación con otros educadores.
- e) ámbito de la institución.
- f) ámbito social.

El punto principal de referencia, base de la deontología de educadores y pedagogos es el alumno, o educando en general, en sus aspectos de aprendizaje y formación integral como persona.

Se entiende que los principios deontológicos que se proclaman en este documento afectan a todos los profesionales de la educación, entendiendo como tales los Doctores, Licenciados, Diplomados Universitarios y otros titulados facultados por las leyes para ejercer la profesión, que desarrollan sus actividades en ámbitos relacionados con la educación formal o no formal, tanto en los aspectos reglados como en los no reglados, que abarcan desde las tareas docentes hasta aquellas relativas a la inspección, investigación, dirección, planificación, seguimiento, evaluación, tutoría, orientación, apoyo psicopedagógico, asesoramiento técnico, es decir, todas aquellas que contribuyan a asegurar la calidad de los procesos educativos.

II. Deberes del educador hacia los educandos

2.1. Procurar la autoformación y puesta al día en el dominio de las técnicas educativas, en la actualización científica y en general en el conocimiento de las técnicas profesionales.

2.2. Establecer con los alumnos una relación de confianza comprensiva y exigente que fomente la autoestima y el desarrollo integral de la persona, así como el respeto a los demás.

2.3. Promover la educación y formación integral de los educandos sin dejarse nunca inducir por intereses ajenos a la propia educación y formación, sean del tipo que sean.

2.4. Trabajar para que todos lleguen a tener una formación que les permita integrarse positivamente en la sociedad que en la que han de vivir.

2.5. Tratar a todos con total ecuanimidad, sin aceptar ni permitir prácticas discriminatorias por motivos de sexo, raza, religión, opiniones políticas, origen social, condiciones económicas, nivel intelectual, etc.

2.6. Aportar los elementos necesarios para que los educandos conozcan críticamente su propia identidad cultural y respeten la de los demás.

2.7. No adoctrinar ideológicamente y respetar en todo momento la dignidad del educando.

2.8. Guardar el secreto profesional, no haciendo uso indebido de los datos que se disponga sobre el alumno o su familia.

2.9. Poner a disposición de los alumnos todos sus conocimientos con ilusión y fomentar el máximo interés hacia el conocimiento y conservación de todo aquello que constituye el Patrimonio de la Humanidad.

2.10. Favorecer la convivencia en los centros educativos, fomentando los cauces apropiados para resolver los conflictos que puedan surgir y evitando todo tipo de manifestación de violencia física o psíquica.

3. Deberes del educador hacia los padres y tutores

3.1. Respetar los derechos de las familias en la educación de sus hijos en lo que afecta a las cuestiones relativas a los valores y a las finalidades de la educación para poder incorporarlas a los proyectos educativos.

3.2. Asumir la propia responsabilidad en aquellas materias que son de la estricta competencia profesional de los educadores.

3.3. Evitar confrontaciones y actitudes negativas, siendo respetuoso con el pluralismo presente en los centros y en la sociedad.

3.4. Favorecer la cooperación entre las familias y el profesorado, compartiendo la responsabilidad de la educación y estableciendo una relación de confianza que garantice el buen funcionamiento del centro y propicie la participación de los padres y las madres.

3.5. Tener informados a los padres del proceso educativo de sus hijos, responder profesionalmente a sus demandas y, habiendo escuchado sus puntos

de vista, darles las orientaciones que les permitan contribuir adecuadamente a la educación de sus hijos.

3.6. Analizar con los padres el progreso de los alumnos respecto al desarrollo de su personalidad y consecución de finalidades y objetivos que se persiguen en cada una de las etapas, al mismo tiempo que colaborar en hacer más efectiva la educación para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales.

3.7. Respetar la confianza que los padres depositan en los profesores cuando hacen confidencias sobre circunstancias familiares o personales que afectan a los alumnos y mantener siempre una discreción total sobre estas informaciones.

4. Deberes del educador con respecto a la profesión

4.1. Dedicarse al trabajo docente con plena conciencia del servicio que se presta a la sociedad.

4.2. Promover su desarrollo profesional con actividades de formación permanente y de innovación e investigación educativa, teniendo en cuenta que esta cuestión constituye un deber y un derecho del educador. No sólo en su actividad individual sino también en su proyección hacia los demás formando claustro o equipo.

4.3. Contribuir a la dignificación social de la profesión docente y asumir de forma correcta las responsabilidades y competencias propias de la profesión.

4.4. Defender y hacer respetar los derechos inherentes a la profesión educativa (consideración social, económica, etc.).

4.5. Contribuir, en la medida de las propias posibilidades a una práctica solidaria de la profesión.

4.6. Esforzarse por adquirir y potenciar las cualidades que configuran el carácter propio y que son necesarias para el mejor cumplimiento de los deberes profesionales: autocontrol, paciencia, interés, curiosidad intelectual, etc.

4.7. Mantener un dominio permanente de los principios básicos de su materia o área esforzándose por incorporar a su didáctica los avances científicos, pedagógicos y didácticos oportunos.

4.8. Mantener una actitud crítica y reflexiva permanente hacia la propia actuación profesional, para garantizar un constante perfeccionamiento en todas sus actividades profesionales.

5. Deberes del educador hacia los otros educadores

5.1. Crear un clima de confianza que potencie un buen trabajo en equipo y contribuir al buen funcionamiento de los órganos de participación, de coordinación y de dirección con objeto de garantizar una elevada calidad de enseñanza.

5.2. Respetar el ejercicio profesional de los demás educadores sin interferir en su trabajo ni en su relación con los alumnos, padres y tutores.

5.3. No hacer comentarios peyorativos sobre otros profesionales. En el caso de observarse ineptitudes, carencias o abusos en el ejercicio de la profesión, se usarán responsablemente vías adecuadas para su información y, en su caso corrección.

5.4. Evitar obtener indebidamente ventajas sobre los compañeros de profesión.

5.5. Considerar que tiene la condición de secreto profesional toda aquella información sobre los compañeros de trabajo que se haya adquirido en el ejercicio de cargos de responsabilidad directa, administrativa o profesional.

6. Deberes del educador hacia la institución escolar

6.1. Respetar y asumir el proyecto educativo del centro, como un deber inherente al desempeño de la función docente dentro de los límites del precepto constitucional de la libertad de cátedra.

6.2. Participar en la elaboración y realización de mejoras en la calidad de la enseñanza, en la investigación pedagógica y en el desarrollo y divulgación de métodos y técnicas para el ejercicio más adecuado de nuestra actividad educativa, con objeto de conseguir los más elevados niveles de eficiencia.

6.3. Respetar la autoridad de los órganos de gobierno del centro y colaborar al buen funcionamiento de los equipos pedagógicos, de la acción tutorial y de la acción orientadora.

6.4. Participar en los órganos de gobierno del centro cuando así sea requerido.

6.5. Promover actividades extraescolares, preparándolas y realizándolas con plena responsabilidad, y siempre con las debidas garantías jurídico-administrativas.

6.6. Cooperar con las instituciones y asociaciones educativas dentro del amplio marco social de la educación.

6.7. Participar activamente en las consultas que sobre temas de política educativa, organización escolar, o cualquier aspecto educativo promuevan las administraciones correspondientes.

7. Deberes del educador hacia la sociedad

7.1. Educar para una convivencia fundamentada en la igualdad de derechos y en la práctica de la justicia, de la tolerancia, del ejercicio de la libertad, de la paz y del respeto a la naturaleza.

Para ello el educador colaborará para que estos valores se incluyan en los Proyectos Educativos de los Centros.

7.2. Tener en la forma de actuar un estilo de vida democrático, asumiendo y promocionando los valores que afectan a la convivencia en sociedad: libertad, justicia, igualdad, pluralismo, tolerancia, comprensión, cooperación, respeto, sentido crítico, etc.

7.3. Fomentar la creatividad, la iniciativa, la reflexión, la coherencia, la sensibilidad, la autonomía y la exigencia personal en los alumnos y en el propio trabajo profesional.

7.4. Fomentar el correcto conocimiento y uso social de las lenguas y realizar un trabajo educativo que resalte los valores socioculturales de toda España y de cada una de las Autonomías que la constituyen.

7.5. Procurar que el alumnado aprecie el valor del trabajo de todas las personas y contribuir mediante la orientación adecuada a lograr que cada alumno, conociendo y valorando las realidades del estudio y del trabajo, así como sus propias posibilidades, tome decisiones responsables ante sus opciones escolares y profesionales.

7.6. Colaborar de una manera efectiva en la dinamización de la vida sociocultural de su entorno, fomentando el conocimiento y la valoración de todos los aspectos sociales y culturales que puedan contribuir a la formación integral del alumno o educando en general.

(Oviedo, enero de 1996).

Código de Conducta Ética y Declaración de Compromiso de la National Association for the Education of Young Children

[Asociación Nacional de Educación Infantil de EE.UU.] Revisada en abril de 2005

Aprobado por la Association for Childhood Education International [Asociación Internacional de Educación Infantil] Adoptado por la Asociación Nacional de Cuidado Infantil Familiar

Preámbulo

La NAEYC reconoce que las personas que trabajan con niños pequeños tienen que tomar cada día muchas decisiones de naturaleza moral y ética. El Código de Conducta Ética de NAEYC presenta normas para una conducta responsable y establece un cimiento común para resolver los dilemas éticos principales que se presentan en el cuidado y la educación de niños pequeños. La Declaración de Compromiso no forma parte del Código, sino que consta de un reconocimiento personal de la disposición de un individuo de abrazar los valores y obligaciones morales distintivos del ámbito del cuidado y educación de niños pequeños.

El Código se enfoca principalmente en la práctica diaria con niños y sus familias en programas para niños desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, como programas para bebés y niños de 1 y 2 años, programas preescolares y de

pre-kindergarten, guarderías, hospitales y agencias de ayuda para niños con enfermedades graves, hogares de cuidado infantil en familia, clases de kindergarten y de primaria. En cuestiones relacionadas con niños pequeños, las disposiciones de este Código se aplican también a especialistas que no trabajan directamente con niños, incluyendo a administradores de programas, educadores de padres, profesores de maestros preescolares y funcionarios responsables de la inspección y la certificación de programas. (Nota: Véase también el documento “Code of Ethical Conduct: Supplement for Early Childhood Adult Educators” [Código de conducta ética. Suplemento para profesores de maestros preescolares].)

Valores centrales

Las normas de conducta ética en el cuidado y la educación de niños pequeños se cimientan en el compromiso con los siguientes valores centrales, que están profundamente arraigados en la historia de nuestro ámbito profesional. Nos hemos comprometido a:

- Apreciar la infancia como una etapa única y valiosa en el ciclo de la vida del ser humano.
- Cimentar nuestro trabajo en el conocimiento del desarrollo y el aprendizaje de niños.
- Apreciar y respaldar el lazo afectivo entre el niño y la familia.
- Reconocer que se comprende mejor a los niños en el contexto de la familia, la cultura², la comunidad y la sociedad.
- Respetar la dignidad, el valor y la singularidad de cada individuo (niño, familiar o colega).
- Respetar la diversidad en los niños, las familias, y los colegas.
- Reconocer que los niños y los adultos logran su máximo potencial en el contexto de relaciones basadas en la confianza y el respeto.

Sistema conceptual

El Código presenta un sistema conceptual de las responsabilidades profesionales en cuatro secciones.

Cada sección trata una categoría de relaciones profesionales:

(1) con niños, (2) con familias, (3) entre colegas y (4) con la comunidad y la sociedad. Cada sección abarca una reseña de las responsabilidades principales del profesional respecto a ese contexto. La introducción va seguida de un conjunto de ideales (I) que reflejan la práctica profesional ejemplar y de un conjunto de principios (P) que describen prácticas requeridas, prohibidas o permitidas.

Los ideales reflejan las aspiraciones de los profesionales. Los principios sirven de guía para la conducta y de ayuda para los profesionales en la resolución de dilemas éticos³. Tanto los ideales como los principios se destinan a dirigir a los profesionales hacia aquellas preguntas que, al ser contestadas de manera responsable, pueden sentar la base para tomar decisiones a conciencia. Aunque el Código ofrece orientación específica para tratar algunos dilemas éticos, muchos más requerirán que el profesional combine la guía del Código con el juicio profesional.

Los ideales y principios presentados en este Código presentan un sistema conceptual de responsabilidad profesional que afirma nuestro compromiso con los valores centrales de nuestro ámbito. El Código reconoce públicamente las responsabilidades que los profesionales de este ámbito hemos asumido y al hacerlo apoya la conducta ética en nuestro trabajo. A los profesionales que hacen frente a situaciones con dimensiones éticas, los animamos a buscar orientación en las secciones pertinentes de este Código y a actuar en consonancia con las actitudes esenciales del mismo.

En muchos casos no es obvia la “respuesta correcta”, es decir, la mejor línea ética de acción. Puede que no exista en forma fácilmente aparente ninguna manera positiva de manejar una situación. Cuando cierto valor importante entra en conflicto con otro, nos enfrentamos a un dilema ético. Al enfrentarlo, tenemos la responsabilidad profesional de consultar con el Código y con todas las personas interesadas para hallar la resolución más compatible con la ética.

Sección 1

Las responsabilidades éticas con los niños

La infancia es una etapa única y valiosa en el ciclo de la vida del ser humano. Nuestra responsabilidad primordial es la de proveer cuidado y educación en un ambiente seguro, saludable, estimulador y sensible para cada niño. Estamos comprometidos a apoyar el desarrollo y el aprendizaje de los niños; a respetar las diferencias individuales; y a ayudarlos a aprender a convivir, colaborar y jugar de manera cooperativa.

Estamos comprometidos también a fomentar la conciencia propia, la competencia, el amor propio, la adaptabilidad y el bienestar físico de los niños.

Ideales

I-1.1–Estar versados en la base de conocimientos del cuidado y la educación de niños pequeños, y mantenernos al día por medio de formación y capacitación continuadas.

I-1.2–Cimentar las prácticas del programa en el conocimiento y la investigación actuales en el ámbito de la educación de niños pequeños, el

desarrollo infantil y disciplinas relacionadas, así como en el conocimiento particular de cada niño.

I-1.3–Reconocer y respetar las cualidades, capacidades y potenciales únicas de cada niño.

I-1.4–Apreciar la vulnerabilidad de los niños y su dependencia de los adultos.

I-1.5–Crear y mantener ambientes seguros y saludables donde se fomenten el desarrollo social, emocional, cognitivo y físico de los niños y que respeten su dignidad y sus contribuciones.

I-1.6–Utilizar instrumentos y estrategias de evaluación que sean apropiados para el niño al que se evalúe y que puedan beneficiar a los niños, y utilizarlos solamente para los propósitos para los que se diseñaron.

I-1.7–Utilizar la información obtenida en las evaluaciones a fin de entender y apoyar el desarrollo y el aprendizaje de los niños, apoyar la instrucción e identificar a los niños que puedan necesitar servicios adicionales.

I-1.8–Apoyar el derecho de cada niño de jugar y aprender en un ambiente inclusivo donde se satisfagan las necesidades tanto de niños con discapacidades, como de niños sin ellas.

I-1.9–Abogar y asegurar que todos los niños, incluso aquellos con necesidades especiales, tengan acceso a los servicios de apoyo que necesitan para tener éxito.

I-1.10–Asegurar que la cultura, la lengua, la herencia étnica y la estructura familiar de cada niño se reconozcan y se valoren en el programa.

I-1.11–Proveerles a todos los niños experiencias en un idioma que conocen, además de apoyar a los niños en el uso de su lengua materna y en su aprendizaje del inglés.

I-1.12–Colaborar con las familias para facilitarles una transición segura y allanada a los niños y sus familias en su progreso de un programa a otro.

Principios

P-1.1–Sobre todo, no dañaremos a los niños. No participaremos en prácticas que hagan daños emocionales ni físicos, que exploten a los niños ni que sean irrespetuosas, degradantes, peligrosas, ni intimidantes para los niños. Este principio tiene prioridad sobre todos los demás principios de este Código.

P-1.2–Cuidaremos y educaremos a los niños en un ambiente positivo en sentido emocional y social, donde se estimula la cognición y se apoya la cultura, la lengua, la herencia étnica y la estructura familiar de cada niño.

P-1.3–No participaremos en prácticas que discriminen a los niños, sea negándoles beneficios, dándoles provechos especiales ni excluyéndoles de programas o actividades debido a su sexo, raza, origen nacional, condición médica, discapacidad o sus creencias religiosas, o al estado civil, la estructura familiar u orientación sexual, o las creencias religiosas u otras afiliaciones de sus familias. (Aspectos de este principio no se aplican a programas con el requisito

legal de proveer servicios a cierto grupo de niños.)

P-1.4–Invitaremos la participación de todas las personas con conocimientos relevantes, incluso las familias y el personal, en la toma de decisiones respecto a un niño, cuando es apropiado, asegurando la confidencialidad de información delicada.

P-1.5–Utilizaremos sistemas apropiados de evaluación, incluyendo fuentes múltiples de información, para aportar información sobre el aprendizaje y el desarrollo de niños.

P-1.6–Nos esforzaremos por asegurar que tales decisiones como las relacionadas con la matriculación, la retención o la asignación a servicios de educación especial, se basen en múltiples fuentes de información y que no se basen nunca en una sola evaluación, como por ejemplo el resultado de un examen o una sola sesión de observación.

P-1.7–Nos esforzaremos por entablar una relación individual con cada niño; hacer adaptaciones individualizadas en las estrategias instructivas, los ambientes de aprendizaje y los planes de estudios; y consultar con las familias para que cada niño saque provecho del programa. Si después de hacer exhaustivamente tales esfuerzos el programa del niño no logra satisfacer sus necesidades, o si el niño está comprometiendo gravemente la capacidad de otros niños de sacar provecho del programa, colaboraremos con la familia del niño y con los especialistas indicados para determinar los servicios adicionales necesarios y / o los diferentes ambientes donde el niño más probablemente logrará el éxito. (Aspectos de este principio puede que no sean aplicables a programas con el requisito legal de proveer servicios a cierto grupo de niños.)

P-1.8–Estaremos familiarizados con los factores de riesgo y los síntomas del abuso y el descuido infantil, sea el abuso físico, sexual, verbal o emocional y el descuido físico, emocional, académico o médico.

Conoceremos y observaremos las leyes estatales y los procedimientos comunitarios que protegen a los niños del abuso y el descuido.

P-1.9–Cuando tengamos motivos razonables para sospechar el abuso o el descuido infantil, lo denunciaremos a la agencia comunitaria indicada y como seguimiento, aseguraremos que se hayan dado los pasos apropiados. Cuando es apropiado, se les informará a los progenitores o tutores legales que la referencia se ha hecho o se hará.

P-1.10–Cuando otra persona nos informe de sus sospechas de que se está abusando o descuidando a un niño, ayudaremos a esa persona a dar los pasos apropiados para proteger al niño.

P-1.11–Cuando nos enteremos de una práctica o situación que pone en peligro la salud, la seguridad o el bienestar de niños, tenemos la responsabilidad ética de proteger a los niños o de informar a los progenitores y otras personas que puedan hacerlo.

Sección 2

Las responsabilidades éticas con las familias

Las familias⁴ son de importancia primordial en el desarrollo de los niños. Puesto que la familia y el profesional del cuidado infantil tienen un interés común en el bienestar del niño, reconocemos

la responsabilidad primordial de efectuar la comunicación y la colaboración entre el hogar y el programa para niños pequeños de maneras que fomenten el desarrollo del niño.

Ideales

I-2.1–Estar versados en la base de conocimientos relacionados con la cooperación efectiva con las familias y mantenernos al día por medio de formación y capacitación continuadas.

I-2.2–Entablar relaciones de confianza mutua y cooperación con las familias a quienes servimos.

I-2.3–Recibir con agrado a todos los familiares y animarlos a participar en las actividades del programa.

I-2.4–Escuchar a las familias, reconocer y extender sus puntos fuertes y competencias, y aprender de ellas al apoyarlas en su tarea de criar a sus hijos.

I-2.5–Respetar la dignidad y las preferencias de cada familia y esforzarnos por aprender sobre su estructura, cultura y lengua, sus costumbres y creencias.

I-2.6–Reconocer los valores de las familias respecto a la crianza de los hijos, además de su derecho de tomar decisiones a favor de sus hijos.

I-2.7–Compartir información sobre la formación y el desarrollo de cada niño con su familia y ayudarla a comprender y apreciar la base de conocimientos actuales de la profesión del cuidado infantil.

I-2.8–Ayudar a los familiares a profundizar su comprensión de sus hijos y apoyar el desarrollo continuado de sus habilidades en la crianza de sus hijos.

I-2.9–Participar en la creación de redes de apoyo para las familias al proveerles oportunidades de relacionarse con el personal del programa, otras familias, recursos comunitarios y servicios profesionales.

Principios

P-2.1–No les negaremos a los familiares el acceso al aula o el programa de su hijo a menos que tal acceso quede prohibido por un fallo jurídico u otra restricción legal.

P-2.2–Informaremos a las familias de la filosofía del programa, sus normativas, currículos, sistema de evaluación y las calificaciones del personal y

les explicaremos nuestra manera de enseñar y por qué la hemos escogido; la cual debe armonizarse con nuestras responsabilidades éticas con los niños (véase la Sección I).

P-2.3–Informaremos a las familias de las decisiones sobre normativas y, cuando es apropiado, invitaremos su participación en la toma de tales decisiones.

P-2.4–Invitaremos la participación de la familia en la toma de decisiones importantes que afectan a su hijo.

P-2.5–Haremos todo esfuerzo que sea posible por comunicarnos efectivamente con todas las familias en una lengua que comprenden. Utilizaremos recursos comunitarios para traducción e interpretación cuando no disponemos de recursos suficientes en nuestros propios programas.

P-2.6–A medida que los familiares nos transmiten información acerca de sus hijos y familias, la tomaremos en consideración al planificar e implementar el programa.

P-2.7–Informaremos a los familiares de la naturaleza y el propósito de las evaluaciones de los niños utilizadas en el programa y cómo se utilizarán los datos acerca de su hijo.

P-2.8–Guardaremos la confidencialidad de los datos obtenidos en evaluaciones de niños y compartiremos esta información solamente cuando exista una necesidad legítima de hacerlo.

P-2.9–Informaremos a la familia de heridas e incidentes que experimente su hijo, de tales riesgos como la exposición a enfermedades contagiosas que podría resultar en una infección, y de ocurrencias que podrían ocasionar un estrés emocional.

P-2.10–Les ofreceremos información cabal a las familias sobre proyectos propuestos de investigación en los que sus hijos podrían participar y les daremos la oportunidad de conceder o negar su permiso sin represalias. No permitiremos ni participaremos en cualquier investigación que de manera alguna pudiera impedir la educación, el desarrollo o el bienestar de niños.

P-2.11–No explotaremos a las familias ni apoyaremos tal explotación. No usaremos nuestra relación con una familia para obtener ventajas particulares ni ganancia personal, ni entablaremos relaciones con los familiares que pudieran perjudicar nuestra efectividad al trabajar con sus hijos.

P-2.12–Redactaremos normativas destinadas a proteger la confidencialidad y la diseminación de los archivos de los niños. El documento que expone tales normativas se hará disponible a todo empleado del programa y a todas las familias. Se requerirá el consentimiento de la familia para la diseminación de archivos de los niños a personas que no sean familiares, empleados del programa

o consultores con una obligación de confidencialidad (excepto en casos de abuso o descuido).

P-2.13–Mantendremos la confidencialidad y respetaremos el derecho de la

familia a su privacidad. No diseminaremos información confidencial ni invadiremos la vida familiar. No obstante, cuando tengamos motivo para creer que peligra el bienestar de un niño, es permisible compartir información confidencial con agencias, así como con individuos que tienen la responsabilidad legal de intervenir por motivo del interés del niño.

P-2.14–En el caso de conflictos entre los familiares, actuaremos de forma abierta y compartiremos nuestras observaciones del niño a fin de ayudar a toda persona interesada a tomar decisiones informadas. No abogaremos por ninguna persona interesada.

P-2.15–Estaremos familiarizados con los recursos comunitarios y servicios profesionales de apoyo y referiremos a las familias a ellos cuando es apropiado.

Después de hacer una referencia, aseguraremos que los servicios se hayan provisto apropiadamente.

Sección 3

Las responsabilidades éticas con los colegas

En un lugar de trabajo amistoso y cooperativo, se respeta la dignidad humana, se fomenta la satisfacción profesional y se desarrollan y se mantienen relaciones positivas. Basada en nuestros valores centrales, nuestra responsabilidad primordial con los colegas es la de establecer y mantener ambientes y relaciones que apoyen el trabajo productivo y satisfagan las necesidades profesionales. Los mismos ideales pertinentes a los niños son pertinentes también a nuestras interacciones con adultos en el trabajo.

A: Responsabilidades con los compañeros de trabajo

Ideales

I-3A.1–Establecer y mantener relaciones de respeto, confianza, confidencialidad y cooperación con los compañeros de trabajo.

I-3A.2–Compartir recursos con los compañeros de trabajo, colaborando para asegurar la provisión del mejor programa posible de cuidado y educación de niños pequeños.

I-3A.3–Respaldar a los compañeros de trabajo en la satisfacción de sus necesidades profesionales y en su desarrollo profesional.

I-3A.4–Otorgarles a los compañeros de trabajo el justo reconocimiento de sus logros profesionales.

Principios

P-3A.1–Reconoceremos las contribuciones de los colegas a nuestro programa

y no participaremos en prácticas que disminuyan su reputación ni perjudiquen su efectividad al trabajar con niños y familias.

P-3A.2—Cuando tengamos preocupaciones sobre la conducta profesional de un compañero de trabajo, le comunicaremos primero a esa persona nuestra preocupación de una manera que muestra respeto por su dignidad personal y por la diversidad entre los miembros del personal, y luego intentaremos resolver el asunto de manera confidencial y apropiada para los colegas.

P-3A.3—Tendremos cuidado al expresar nuestros puntos de vista respecto a las características personales o la conducta profesional de los compañeros de trabajo. Nuestras declaraciones deben basarse en el conocimiento de primera mano, no en rumores, y deben ser pertinentes a los intereses de niños y programas.

P-3A.4—No participaremos en prácticas que discriminen a un compañero de trabajo por motivo de género sexual, raza, origen nacional, creencias religiosas u otras afiliaciones, edad, estado civil o estructura familiar, discapacidad ni orientación sexual.

B: Responsabilidades con los empleadores

Ideales

I-3B.1—Ayudar al programa en la provisión de servicios de la más alta calidad.

I-3B.2—Abstenernos de hacer cualquier cosa que disminuya la reputación del programa donde trabajamos a menos que este infrinja leyes y reglamentos diseñados para proteger a niños o infrinja las disposiciones de este Código.

Principios

P-3B.1—Seguiremos todas las normativas del programa.

Cuando no estemos de acuerdo con estas, intentaremos efectuar cambios por medio de acciones constructivas dentro del programa.

P-3B.2—Hablaemos o actuaremos en nombre de una organización únicamente cuando contemos con autorización para hacerlo. Tendremos cuidado de señalar cuándo estamos hablando en nombre de la organización y cuándo estamos expresando un juicio personal.

P-3B.3—No infringiremos leyes ni reglamentos diseñados para proteger a niños y tomaremos acciones apropiadas en consonancia con este Código cuando estemos conscientes de tales infracciones.

P-3B.4—Si tenemos preocupaciones por motivo de la conducta de un colega, y no pelagra el bienestar de niños, podemos tratar la preocupación con ese individuo. Si niños están en riesgo o la situación no mejora después de señalarle el problema al individuo, denunciaremos la conducta poco ética o incompetente a una autoridad indicada.

P-3B.5–Cuando tengamos preocupaciones sobre circunstancias o condiciones que tienen un impacto en la calidad del cuidado o la educación provista en el programa, informaremos a la administración del programa o, cuando es necesario, a otras autoridades indicadas.

C: Responsabilidades con los empleados

Ideales

I-3C.1–Fomentar condiciones laborales seguras y saludables y normativas que estimulen el respeto mutuo, la cooperación, la competencia, el bienestar, la confidencialidad y el amor propio en los empleados.

I-3C.2–Crear y mantener un ambiente de confianza y franqueza que permita que los empleados hablen y actúen a favor del interés de niños, familias y el ámbito del cuidado y educación de niños pequeños.

I-3C.3–Esforzarnos por conseguir una compensación (sueldos y prestaciones) adecuada y equitativa para quienes trabajan con niños pequeños o a favor de ellos.

I-3C.4–Animar y respaldar el desarrollo continuo de las habilidades y conocimientos profesionales de los empleados.

Principios

P-3C.1–En la toma de decisiones concernientes a niños y programas, nos basaremos en la formación, la capacitación, las experiencias y la pericia de los empleados.

P-3C.2–Les ofreceremos a los empleados condiciones laborales seguros y apoyo, respetando su derecho a confidencialidad y permitiéndoles llevar a cabo sus responsabilidades por medio de la evaluación equitativa de su rendimiento, procedimientos escritos para hacer reclamaciones, consejos constructivos y oportunidades de progreso y de desarrollo profesional continuado.

P-3C.3–Desarrollaremos y mantendremos normativas escritas respecto a los empleados del programa. Estas normativas se les darán a nuevos empleados y estarán disponibles para el fácil acceso y revisión de parte de todos los empleados.

P-3C.4–Informaremos a los empleados cuyo rendimiento no satisface las expectativas del programa sobre nuestras preocupaciones y, cuando es posible, les ayudaremos a mejorar su rendimiento.

P-3C.5–Cuando se despide a un empleado será por motivos justos, en consecuencia con todos los reglamentos y leyes aplicables. Informaremos a los empleados despedidos de las razones de su despido.

Cuando se despide por cierta causa en particular, la justificación tiene que basarse en evidencia de comportamiento inadecuado o impropio, la cual estará

correctamente documentada, actualizada y disponible para la revisión del empleado.

P-3C.6—Al hacer evaluaciones y recomendaciones, formaremos juicios basados en los hechos y relevantes a los intereses de niños y programas.

P-3C.7—Al tomar decisiones de contratación, retención, despido o promoción, nos basaremos únicamente en la competencia de una persona, su historial de logros, su capacidad de llevar a cabo las responsabilidades del puesto y su preparación profesional pertinente a las etapas de desarrollo de los niños en su cuidado.

P-3C.8—No tomaremos decisiones de contratación, retención, despido o promoción basadas en el género sexual de una persona, su raza, origen nacional, sus creencias religiosas u otras afiliaciones, su edad, estado civil o estructura familiar, discapacidad u orientación sexual. Estaremos familiarizados y observaremos las leyes y reglamentos pertinentes a la discriminación en el trabajo. (Aspectos de este principio no se aplican a programas con el requisito legal de determinar la elegibilidad basada en uno o más de los susodichos criterios.)

P-3C.9—Mantendremos la confidencialidad en tratar cuestiones relacionadas al rendimiento laboral de un empleado y respetaremos el derecho del empleado a la privacidad respecto a las cuestiones personales.

Sección 4

Las responsabilidades éticas con la comunidad y la sociedad

Los programas para niños pequeños se operan dentro del contexto de su comunidad inmediata, compuesta de familias y otras instituciones que velan por el bienestar de niños. Nuestras responsabilidades con la comunidad son las de proveer programas que satisfagan las necesidades diversas de las familias, colaborar con agencias y profesiones que comparten la responsabilidad de los niños, ayudar a familias a obtener acceso a estas agencias y profesionales y asistir en el desarrollo de programas comunitarios necesarios pero no actualmente disponibles.

Como individuos, reconocemos nuestra responsabilidad de proveer los mejores programas posibles de cuidado y educación de niños y de comportarnos con honradez e integridad. Debido a nuestra pericia especializada en el desarrollo y la educación de niños pequeños y debido a que la sociedad en general comparte la responsabilidad del bienestar y la protección de niños pequeños, reconocemos la obligación colectiva de abogar por los intereses de niños dentro de programas para la primera infancia y en la comunidad en general, y de servir como una voz en defensa de los niños pequeños en todas partes.

Los ideales y principios de esta sección se presentan distinguiendo aquellos que son pertinentes al trabajo del educador individual, de aquellos que más

típicamente se realizan colectivamente a favor de los intereses de los niños; se comprende asimismo que los educadores individuales tienen la responsabilidad compartida de tratar los ideales y principios que se identifican como colectivos.

Ideal (individual)

I-4.1–Proveerle a la comunidad programas y servicios de alta calidad de cuidado y educación de niños pequeños.

Ideales (colectivos)

I-4.2–Fomentar la cooperación entre profesionales y agencias, y la colaboración interdisciplinaria entre profesiones que tratan cuestiones de la salud, la educación y el bienestar de niños pequeños, sus familias y sus cuidadores o educadores.

I-4.3–Trabajar, por medio de la educación académica, la investigación y la abogacía, por un mundo seguro donde todos los niños reciban cuidados médicos, alimento, techo y una crianza estimuladora y vivan libres de la violencia en sus hogares y sus comunidades.

I-4.4–Trabajar, por medio de la educación académica, la investigación y la abogacía, por una sociedad donde todos los niños pequeños tengan acceso a programas de cuidado y educación de alta calidad.

I-4.5–Trabajar por asegurar que sistemas apropiados de evaluación, incluyendo múltiples fuentes de información, se utilizan para fines que benefician a los niños.

I-4.6–Fomentar el conocimiento y la comprensión de niños pequeños y sus necesidades. Fomentar un reconocimiento mejor, de parte de la sociedad, de los derechos de los niños y una aceptación mejor de la responsabilidad del bienestar de todos los niños.

I-4.7–Respaldar las normativas y leyes que fomentan el bienestar de niños y familias, y trabajar por cambiar aquellas que perjudican su bienestar. Participar en el desarrollo de normativas y leyes necesarias y cooperar con otros individuos y grupos en estos esfuerzos.

I-4.8–Adelantar el desarrollo profesional del ámbito del cuidado y educación de niños pequeños y fortalecer el compromiso del mismo con la realización de sus valores centrales tal como se reflejan en este Código.

Principios (individuales)

P-4.1–Comunicaremos de manera abierta y confiable la naturaleza y la extensión de los servicios que proveemos.

P-4.2–Solicitaremos, aceptaremos y trabajaremos en puestos para los cuales somos aptos individualmente y estamos calificados profesionalmente. No

ofreceremos servicios si no contamos con la competencia, las calificaciones o los recursos necesarios para su provisión.

P-4.3–Examinaremos con cuidado las referencias y no contrataremos ni recomendaremos para el empleo a ninguna persona de competencia, carácter o calificaciones que le hacen poco apta para el puesto.

P-4.4–Seremos objetivos y exactos al exponer el conocimiento en el cual basamos las prácticas de nuestro programa.

P-4.5–Estaremos enterados sobre el uso apropiado de estrategias e instrumentos de evaluación y les interpretaremos los resultados correctamente a las familias.

P-4.6–Estaremos familiarizados con las leyes y reglamentos que sirven para proteger a los niños en nuestros programas y vigilaremos por asegurar que se obedezcan estas leyes y reglamentos.

P-4.7–Cuando nos enteremos de una práctica o situación que pone en peligro la salud, la seguridad o el bienestar de niños, tenemos la responsabilidad ética de proteger a los niños o de informar a los progenitores u otras personas que puedan protegerlos.

P-4.8–No participaremos en prácticas que infrinjan leyes o reglamentos que protegen a los niños matriculados en nuestros programas.

P-4.9–Cuando tengamos evidencia de que un programa para niños pequeños infringe leyes o reglamentos destinados a proteger a niños, denunciaremos la infracción a las autoridades indicadas y responsables de remediar el problema.

P-4.10–Cuando un programa infringe este Código o les exige a sus empleados que lo infrinjan, es permisible revelar la identidad de aquel programa, siempre y cuando se haya hecho una evaluación justa de la evidencia.

Principios (colectivos)

P-4.11–Cuando se promulguen políticas para propósitos que no son provechosos para los niños, tendremos la responsabilidad colectiva de trabajar por cambiar estas prácticas.

P-4.12–Cuando tengamos evidencia de que no cumple con sus obligaciones una agencia que ofrece servicios destinados para asegurar el bienestar de niños, reconocemos la responsabilidad ética colectiva de denunciar el problema ante las autoridades indicadas o el público. Vigilaremos la situación con diligencia hasta que se resuelva la cuestión.

P-4.13–Cuando una agencia de protección infantil fracasa en la provisión de protección adecuada a niños abusados o descuidados, reconocemos la responsabilidad ética colectiva de trabajar por mejorar estos servicios.

Declaración de Compromiso⁵

Como un individuo que trabaja con niños pequeños, me comprometo a fomentar los valores de la educación de niños pequeños tal como se ven reflejados en los ideales y los principios del Código de Conducta Ética de NAEYC. A mi mejor capacidad, yo:

- No les haré daño nunca a los niños.
- Aseguraré que los programas para niños pequeños se basen en el conocimiento y la investigación actuales del desarrollo infantil y la educación de niños pequeños.
- Respetaré y respaldaré a las familias en su tarea de criar a sus hijos.
- Respetaré a los colegas en el cuidado y educación de niños pequeños y los respaldaré en atenerse al Código de Conducta Ética de NAEYC.
- Serviré como defensor de los niños, sus familias y sus maestros en la comunidad y la sociedad.
- Me mantendré al día de las normas de conducta profesional y me atenderé a ellas.
- Participaré en un proceso continuo de auto-reflexión, teniendo en cuenta que las características, los prejuicios y las creencias personales tienen un impacto en los niños y sus familias.
- Mantendré la mente abierta a ideas nuevas y estaré dispuesto a aprender de las sugerencias de otras personas.
- Seguiré aprendiendo, creciendo y contribuyendo como profesional.
- Honraré los ideales y los principios del Código de Conducta Ética de NAEYC.

1. El término cultura abarca la herencia étnica, identidad racial, nivel económico, estructura familiar, lengua y creencias religiosas y políticas, los cuales influyen profundamente en el desarrollo de cada niño y su relación con el mundo.

2. No existe necesariamente un principio que corresponda a cada ideal.

3. El término familia puede incluir a aquellos adultos, aparte de los progenitores, que tengan la responsabilidad de participar en educar, criar y abogar por el niño.

4. Esta Declaración de Compromiso no forma parte del Código, sino que constituye un reconocimiento personal de la disposición de la persona para abrazar los valores y obligaciones morales distintivos del ámbito del cuidado y educación de niños pequeños. Representa el reconocimiento de las obligaciones morales que motivan a una persona a incorporarse a esta profesión.

Bibliografía

- ALTAREJOS, F.; IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A.; JORDÁN, J.A. y JOVER, G. (1998): Ética docente. Elementos para una deontología profesional, Ariel, Barcelona.
- ARANGUREN, J.L.L. (1994), Ética en Obras completas, vol. II, pp. 159-501, Trotta, Madrid.
- ARENDT, H. (1996): "La crisis en la educación" en Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política [1961]. Traducción de Ana Poljak, Península, Barcelona, pp. 185-208.
- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J. C. (2000): La educación como acontecimiento ético, Paidós, Barcelona.
- BUXARRAIS, M^a R. y otros (1995): La educación moral en primaria y en secundaria, Edelvives/MEC, zaragoza y Madrid.
- CHADWICK, R.F. (ed.) (1994): Ethics and the Professions. Avebury, Aldershot.
- CHADWICK, R. (dir.) (1998): Encyclopedia of applied ethics, 4 vols., Academic Press, Londres.
- COBO SUERO, J. M. (2001): Ética profesional en ciencias humanas y sociales, Huerga y Fierro, Madrid.
- COLNERUD, G. (1997): "Ethical conflicts in teaching", Teaching and Teacher Education, vol. 13, nº 6, pp. 627-635.
- CORTINA, A. (1996): El quehacer ético. Guía para la educación moral. Santillana, Madrid.
- CORTINA, A. (1997): Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Alianza, Madrid.
- CORTINA, A. (1999): Los ciudadanos como protagonistas, Círculo de lectores, Barcelona.
- CORTINA, A. (2003a): "La Universidad desde una perspectiva ética" en PEÑA ECHEVERRÍA, J. (coord.): Ética para la sociedad civil, Universidad de Valladolid, Valladolid, pp. 39-65.
- CORTINA, A. (2003b): "El quehacer público de las éticas aplicadas: ética cívica trasnacional" en CORTINA, A. y GARCÍA MARZÁ, D. (Eds.): Razón pública y éticas aplicadas, Tecnos, Madrid.
- CORTINA, A. (2007): "Democracia deliberativa" en Contrastes. Suplemento nº 12, pp. 143-161.
- CORTINA, A. y CONILL, J. (dirs.) (2000): 10 palabras clave en ética de las profesiones.

Verbo Divino, Estella.

CORTINA, A. y MARTÍNEZ, E. (1996), *Ética*, Akal, Madrid.

CORTINA, A. y otros (1996): *Corrupción y ética*. Universidad de Deusto, Bilbao.

DELVAL, J. (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*, Morata, Madrid.

DOMINGO MORATALLA, A. (2008): *Ética para educadores*. PPC, Madrid.

D.R.A.E. (DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA) (1992), Espasa Calpe, Madrid.

ESCARTÍN SOLANELLES, J. y otros (2008): *El docente novel, aprendiendo a enseñar*, Octaedro / ICE de la UB, Barcelona.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M (1994): *El malestar docente*, Paidós, Barcelona.

FERNÁNDEZ, J.L. y HORTAL, A. (dirs.) (1994): *Ética de las profesiones*. Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009): "La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias", en PUELLES BENÍTEZ, M. de (Coord.): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 119-138

FUENTES CABALLERO, M. T. (2003): "La vocación docente: una experiencia vital" en ROMÁN MAESTRE, B. (Coord.) (2003): *Por una ética docente*, Grafite Ediciones, Bilbao, pp. 65-90.

GARCÍA MORENTE, M. (1996): "Virtudes y vicios de la profesión docente" [1936] en *Obras completas*, tomo I, pp. 456-466. GARCÍA MORENTE, M. (1996): "El ideal universitario" [1937] en *Obras completas*, tomo II, pp. 3-20.

GARCÍA MORIYÓN, F. (1992): "Profesores-Alumnos, una relación desigual" en *Diálogo Filosófico* 23, pp. 225-230.

GARCÍA MORIYÓN, F. (1998): "Ética del profesorado" en GARCÍA MORIYÓN, F.: *Crecimiento moral y Filosofía para niños*, Desclée De Brouwer, Bilbao, pp. 293-310.

GARCÍA MORIYÓN, F. (2006): *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Ediciones De la Torre, Madrid.

GARCÍA MORIYÓN, F. (2008): *Sobre la bondad humana*. Biblioteca Nueva, Madrid.

GIRÓ I PARÍS, J. (2003): "Mediación, ética y universidad" en ROMÁN MAESTRE, B. (Coord.) (2003): *Por una ética docente*, Grafite Ediciones, Bilbao, pp. 91-142.

HENRY, C. (ed.) (1995): *Professional ethics and organisational change in education and health*. Edward Arnold, Londres.

HERSH, R. y otros (1988): *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Narcea, Madrid.

HORTAL, A. (2000): "Docencia" en CORTINA, A. y CONILL, J. (directores): *10 palabras clave en ética de las profesiones*, Verbo Divino, Estella.

HORTAL, A. (2002): *Ética general de las profesiones*, Desclée De Brouwer, Bilbao.

JORDÁN, J. A. (1998): "Códigos deontológicos y compromiso moral del profesorado" en ALTAREJOS, F. y otros: *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*, Ariel, Barcelona, pp. 119-137.

KANT, I. (1983): *Pedagogía* [1803]. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Akal, Madrid.

LAGO BORNSTEIN, J. C. (1989): "La ética en la formación de los profesores" en *Revista*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 6, pp. 417-425.
- LIPMAN, M. y otros (1992): La filosofía en el aula, De la Torre, Madrid.
- LIPMAN, M. (1998): Pensamiento complejo y educación, De la Torre, Madrid.
- LOZANO AGUILAR, J. F. (2004): Códigos éticos para el mundo empresarial, Trotta, Madrid.
- MARCHESI, A. (2007): Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores, Alianza, Madrid.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (1994): "Justicia" en CORTINA, A. (dir.), Diez palabras en ética, Verbo Divino, Estella, pp. 155-202.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (1999): "Valores y vida cotidiana" en Contextos Educativos. Revista de Educación de la Universidad de La Rioja, nº 2, pp. 193-205.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (2002): "Aporofobia" en CONILL, J. (Coord.): Glosario para una sociedad intercultural, Bancaja, Valencia, pp. 17-23.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (2005): Ética y fe cristiana en un mundo plural, PPC, Madrid.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (2006): "Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía" en Veritas (Valparaíso), 14, pp. 121-139.
- MAURI, M. (2003): "Los aspectos morales de la docencia universitaria" en ROMÁN MAESTRE, B. (Coord.) (2003): Por una ética docente, Grafite Ediciones, Bilbao, pp. 143-162.
- MENÉNDEZ MONTAÑÉS, C. y MORENO OLIVER, F.X. (2006): Ergonomía para docentes. Análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos, Graó, Barcelona.
- MIRANDA ALONSO, T. (2002): Argumentos, Marfil, Alcoy / Universitat de Valencia, Valencia.
- MONDOLFO, R. (1966): Universidad: pasado y presente, EUDEBA, Buenos Aires.
- ORTEGA Y GASSET: Misión de la Universidad (conferencia de 1930), en Obras completas, vol. 4, Alianza, Madrid, 1947-1962.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2009): "La función docente en la era de la información. Aprender para enseñar a aprender en la sociedad de la información" en PUELLES BENÍTEZ, M. de (Coord.): Profesión y vocación docente. Presente y futuro, Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 163-186.
- PETTIT, P. (1999): Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno. Trad. española de Antoni Domènech, Paidós, Barcelona.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (Coord.) (2009): Profesión y vocación docente. Presente y futuro, Biblioteca Nueva, Madrid.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1995): La educación moral en la enseñanza obligatoria, Horsori, Barcelona.
- RAWLS, J. (1979): Teoría de la justicia, Fondo de Cultura Económica, México y Madrid.
- ROMÁN MAESTRE, B. (Coord.) (2003): Por una ética docente, Grafite Ediciones, Bilbao.
- ROMÁN MAESTRE, B. (2003): "Apuntes para una ética del profesor universitario" en ROMÁN MAESTRE, B. (Coord.) (2003): Por una ética docente, Grafite Ediciones, Bilbao, pp. 31-64.

- SIURANA APARISI, J.C. (2009): La sociedad ética. Indicadores para evaluar éticamente una sociedad, Proteus, Barcelona.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2006): La desmotivación del profesorado, Morata, Madrid.
- WALZER, M. (1983): Las esferas de la justicia, F.C.E., México.
- WEBER, M. (1967): "La política como vocación" en El político y el científico. Madrid. Alianza.
- ZABALZA, M. A. (2003): Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional, Madrid, Narcea.
- ZUBIRI, X. (1986): Sobre el hombre, Alianza, Madrid.

Índice de nombres

- Altarejos, F.: 147-148, 285, 287
Apel, K.O.: 70
Aranguren, J.L.L.: 249, 285
Arendt, H.: 81, 285
Aristóteles: 14, 27, 203
Buxarrais, M. R.: 177, 285
Cantet, L.: 160
Camacho, I.: 19
Campbell, E.: 226
Chadwick, R.: 42, 285
Cobo Suero, J. M.: 98, 285
Colnerud, G.: 223-226, 242, 285
Conill, J.: 20, 66, 286-288
Cortina, A.: 20, 24, 55, 65-66, 70, 74, 81, 89, 93, 151, 178-179, 204, 232, 247, 249, 260, 285-288
Delval, J.: 193, 286
Dewey, J.: 82
Domené Martínez, B.: 20
Dostoievski, F.: 34, 47
Escartín Solanelles, J.: 61
Esteve Zarazaga, J. M.: 286
Miranda Alonso, T.: 186, 288
Mondolfo, R.: 247, 288
Moreno Oliver, F. X.: 124-126, 288
Ortega y Gasset, J.: 23, 46, 104, 229, 248-249, 260, 288
Pagán Casanova, C.: 20
Pérez Gómez, A. I.: 164-165, 288
Puig Rovira, J. M.: 131, 288
Rawls, J.: 65, 70, 150, 203, 289
Román, B.: 257, 286-289
Ricoeur, P.: 70
Fernández Enguita, M.: 50, 169, 206, 286
García Morente, M.: 130, 286
García Moriyón, F.: 19, 62, 151-152, 156, 159, 179, 200-201, 204, 287
Habermas, J.: 70
Herek, S.: 160
Hersh, R.: 204, 287
Hitler, A.: 183
Hortal, A.: 19, 24, 77, 151, 245-246, 254-255, 286-287
Jordán, J. A.: 132, 285, 287
Kant, I.: 39, 48, 287
LaGravenese, R.: 160
Lipman, M.: 156, 179, 185, 287
Lozano Aguilar, J. F.: 93, 287
Marchesi, A.: 287
Martínez Navarro, E.: 20, 31, 52, 65, 178, 204, 288
Mauri, M.: 245, 256, 288
Menéndez Montañés, C.: 124, 125, 126, 288
Menninger, K.: 7
Sen, A.: 70
Silvestre, A.: 20
Siurana, J. C.: 86, 289
Smilg Vidal, N.: 19
Tavernier, B.: 160
Taylor, Ch.: 70
Tomatore, G.: 77
Torres, J.: 87, 289
Walzer, M.: 70, 82-84, 86-88, 95
Weber, M.: 92
Wilde, O.: 244
Zabalza, M. A.: 245, 289

ÉTICA DE LAS PROFESIONES

Equipo coordinador de la colección
Ildefonso Camacho -José Luis Fernández -Augusto Hortal

Temas básicos de ética (4ª ed.)

Xabier Etxeberria

Ética profesional de la enfermería (2ª ed.)

Julio Vielva Asejo

Ética del trabajo social

Francisco J. Bermejo Escobar

Ética de la empresa (4ª ed.)

Ildefonso Camacho, José L. Fernández y Josep Miralles

Ética general de las profesiones (2ª ed.)

Augusto Hortal Alonso

Ética de la ayuda humanitaria

Xabier Etxeberria

Ética del profesional de la comunicación

Arantza Echaniz y Juan Pagola

Ética y economía. Una ética para economistas y entendidos en economía

Raúl González Fabre, S.I.

Ética de las profesiones jurídicas **Miguel Grande Yáñez.** Con la colaboración de Joaquín Almonguera Carreres y Julio Jiménez Escobar

Ética para ingenieros (2ª ed.)

Galo Bilbao, Javier Fuertes y José Mª Guibert

Ética profesional de traductores e intérpretes

Augusto Hortal Alonso

Ética profesional de los profesores

Emilio Martínez Navarro

Este libro se terminó de imprimir en los talleres de RGM, S.A., en Urduliz, el 7 de septiembre de 2010.

ÉTICA PROFESIONAL

DE
LOS PROFESORES

desclée

Emilio
Martínez Navarro



Los maestros y profesores que ejercen sus funciones desde la etapa infantil hasta la universitaria se encuentran a menudo éticamente desorientados. Especialmente en una época como la nuestra, caracterizada por el pluralismo ideológico, por el multiculturalismo en las aulas y por el acceso globalizado a la información. La ética de los profesores ya no puede limitarse, como en épocas anteriores, a la observación de unos principios generales y a la práctica de ciertas virtudes basadas en las convicciones personales de cada cual. Se precisa ahora una Ética Profesional de los Profesores que ayude a mantener la moral alta mediante propuestas de reflexión personal y grupal en torno a las relaciones que mantienen todos los afectados por la labor docente (el propio profesor, los alumnos, los directivos de los centros educativos, los padres, los inspectores, etc.).

Emilio Martínez Navarro es profesor titular de Filosofía Moral y Política en la Universidad de Murcia. Fue profesor de Filosofía en centros de Bachillerato desde 1982 a 1997. Se doctoró en 1994 en la Universidad de Murcia con una tesis sobre el pensamiento ético-político de John Rawls, con la que obtuvo el Premio Extraordinario. Ha sido investigador visitante en diversas universidades norteamericanas y profesor invitado en numerosas universidades españolas e iberoamericanas. Entre sus publicaciones destacan: "Ética" (1996, con Adela Cortina), "Solidaridad liberal: la propuesta de John Rawls" (1999), "Ética para el desarrollo de los pueblos" (2000) y "Ética y fe cristiana en un mundo plural" (2005). Forma parte del Grupo Interuniversitario de Investigación sobre Éticas Aplicadas y Democracia que se conoce en el ámbito filosófico como "Escuela de Valencia".



ÉTICA DE LAS PROFESIONES



Índice

Portadilla 1	2
Portadilla 2	4
Créditos	6
Dedicatoria	9
Presentación	10
Capítulo 1	16
Capítulo 2	38
Capítulo 3	63
Capítulo 4	78
Capítulo 5	103
Capítulo 6	127
Capítulo 7	152
Capítulo 8	166
Capítulo 9	175
Capítulo 10	191
Anexos	205
Bibliografía	225
Índice de nombres	229
ÉTICA DE LAS PROFESIONES	231
Contraportada	233