

La ética del profesorado

1. INTRODUCCIÓN

El tema de la ética en la escuela es uno de los que suele merecer una mayor atención de todos aquellos que tienen algo que ver con la educación formal. En momentos de especial desorientación, debida a las profundas transformaciones que nos está tocando vivir, se redobla el interés por las cuestiones éticas en general y por la necesidad de recuperar una sólida educación moral en las escuelas que garantice la adecuada integración social posterior de los niños. La proliferación de casos de corrupción en nuestras democracias parlamentarias o los constantes conflictos entre personas pertenecientes a tradiciones culturales diferentes son dos buenos ejemplos, entre otros muchos que podríamos citar, de los factores que están presionando a los que trabajamos en las escuelas para que centremos nuestra atención en los problemas éticos.

No es mi interés en estos momentos valorar las raíces y consecuencias de este sorprendente «rearme moral» de la sociedad. Tampoco voy a dedicarme en este breve artículo a exponer cuáles deberían ser las líneas que guiaran la educación ética que debe estar presente en la enseñanza obligatoria. Sobre todo eso se está escribiendo bastante y yo mismo lo he hecho en otras ocasiones, incluso

en esta revista ¹. En este mismo número se pueden encontrar suficientes sugerencias sobre el tema. Mi intención es reflexionar no sobre la ética que deben enseñar los profesores, sino sobre la ética que deben mostrar en su práctica profesional.

Centrarme en el profesorado viene urgido por algo que, si bien es frecuente, sigue dejándome perplejo: ¿cómo es posible que una persona que enseña ética, mantenga en su comportamiento profesional, ante los alumnos y los compañeros de trabajo, una actitud poco ética? De hecho existen ese tipo de personas que se autotitulan profesores de ética y escriben buenos libros sobre el tema, aunque no suelen poner personalmente en práctica lo que dicen. En principio, esto sólo puede explicarse porque reducen la ética a una serie de reflexiones globales sobre la acción humana y porque, en definitiva, no están enseñando ética. Parece que están diciendo a sus alumnos: «haced lo que os digo, pero no lo que yo hago», sin darse cuenta de que lo que suele ocurrir es justamente lo contrario. Las personas terminan haciendo, en general, aquello que han visto hacer y no aquello que les han dicho que había que hacer. Las pautas de conducta que adquieren los alumnos en los centros educativos proceden mucho más de lo que ven hacer y de lo que les obligan a hacer que de lo que se les explica una vez tras otra.

Por otra parte, estoy dando por supuesto algunas cosas importantes que no puedo demostrar en estos momentos. Doy por supuesto que la ética puede ser enseñada y no sólo como sistema de análisis racional del comportamiento humano, sino también como algo que configura la vida práctica de los seres humanos en el doble sentido de la búsqueda de la felicidad y del cumplimiento del deber. Se puede enseñar a los seres humanos a ser virtuosos, lo que no significa que exista ningún procedimiento infalible para conseguirlo. Quizá sea mejor decir que los seres humanos pueden aprender a ser virtuosos siempre que se les dé la oportunidad. Por eso mismo, más evidente todavía resulta el hecho de que las personas en su desarrollo aprenden

1 F. García Moriyón, 'Réflexion philosophique et enseignement des valeurs', en *Les Amis de Sèvres*, n. 4, Décembre 1988, pp. 36-51.

a elaborar su propia actitud moral, partiendo de su específica interpretación de lo que se les dice y de lo que ven hacer. Doy también por supuesto que estamos educando en una ética democrática, en la que lo fundamental es conseguir que las personas lleguen a ser capaces de pensar por sí mismas de forma crítica y creativa, consigan ser libres y solidarias con quienes las rodean y logren desarrollar las mejores posibilidades que llevan dentro y alcanzar una vida con sentido.

Teniendo en cuenta estos supuestos, el modelo ético de profesor que presento a continuación excluye: *a)* a aquellas personas que ignoran la dimensión ineludiblemente moral de su práctica educativa, considerando que no es una tarea que les competa ni que esté a su alcance; *b)* a aquellas personas que tienen claro un proyecto educativo ético, pero la ética que están enseñando y practicando nada tiene que ver con las virtudes exigidas por la sociedad democrática.

2. EL PROFESOR COMO AGENTE MORAL

Es cierto que es posible tener diversas concepciones de lo que puede ser la enseñanza y, por tanto, de lo que puede y debe ser el oficio profesional del profesorado. Si tenemos en cuenta, no obstante, cuáles son los desafíos que en estos momentos tienen planteados los sistemas educativos en todo el mundo, adquiere una importancia relevante la dimensión moral de la práctica educativa, y es de eso de lo que se viene hablando tanto últimamente cuando se insiste en la necesidad de que los profesores lleguen a ser profesionales reflexivos o intelectuales críticos. Sin negar lo que puede tener nuestra profesión de técnica basada en unos conocimientos más o menos científicos, el profesorado es, sobre todo, un agente moral, alguien cuyo trabajo puede ser entendido como un arte práctico en el que lo fundamental es la dimensión moral ².

² A. R. Tom, *Teaching as a Moral Craft*, New York, Longman, 1984. También: 'Conocimiento e interrogantes pedagógicos', en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 228 (Barcelona 1994), pp. 70-83.

Siguiendo el planteamiento de Tom, que acabamos de citar, esa dimensión moral de la profesión educativa se manifiesta con toda claridad en dos aspectos que, además, son vividos por el profesorado de forma conflictiva³. En primer lugar, el profesorado se ve obligado constantemente a tomar decisiones que afectan a personas concretas situadas en un específico marco de relaciones sociales y en un momento clave de su desarrollo personal. Si bien es cierto que algunas de sus decisiones no van más allá de las que son propias de un técnico que analiza un contexto y busca los medios adecuados para alcanzar determinados fines, la reflexión sobre estos últimos y, por tanto, la decisión sobre los fines que deben ser alcanzados constituye una parte esencial de la profesión. El sistema educativo está orientado claramente por unos fines, ya sean implícitos o explícitos, en los que se defiende un modelo de persona y un modelo de sociedad. Resulta difícil pensar en una actividad humana en la que la razón técnica y la razón de fines puedan separarse totalmente; desde luego en el caso de la educación es totalmente imposible, y cuando se postula esa separación se incurre en una evidente maniobra ocultadora: se está haciendo ideología. La actuación del profesorado se mueve en el ámbito de la razón práctica, tal y como ésta era definida por Aristóteles y cómo es recuperada para el mundo de la educación y de la reflexión por Dewey en el siglo xx⁴.

Este aspecto de nuestra práctica profesional plantea ya uno de los dilemas fundamentales a los que debemos hacer frente, el de la neutralidad valorativa. Puede que todavía exista alguna persona que piense que en la enseñanza se puede ser neutral, pero basta recordar la numerosa literatura sobre el currículum oculto para darse cuenta rápidamente de que la neutralidad no es posible, incluso no es en absoluto deseable, puesto que atentaría directamente contra la

3 P. B. Joseph & S. Efron, 'Moral Choices/Moral Conflicts: teachers' self perception', en *Journal of Moral Education*, vol. 22, n. 3 (London 1993), pp. 201-220.

4 F. Bárcena Orbe, 'El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva', en *Revista de Educación* (Madrid 1993), pp. 105-132. W. Herzog, 'La Relación pedagógica', en *Revista de Educación*, n. 297 (Madrid 1992), pp. 47-72.

propia empresa educativa. No se trata solamente de los valores que trasmitimos en las diferentes disciplinas, más importante es todavía lo que se transmite en la propia práctica, recordando lo que decíamos al principio del ejemplo. Lo decisivo en este caso no es tanto el mensaje como el medio, y es la específica configuración, las concretas relaciones que se establecen en el sistema educativo, las que terminan configurando los valores que defendemos. No hay lugar aquí, por tanto, a neutralidad de ningún tipo.

No cabe ni siquiera acogerse a una neutralidad de tipo procedimental por la que tanto apego tienen nuestros sistemas de democracia representativa. Por descontado que es muy importante respetar los mínimos procedimientos que caracterizan estos sistemas, pues son de alguna manera condición necesaria de unas relaciones sociales en las que se intenta excluir la dominación. Ahora bien, esos procedimientos están basados en un sólido conjunto de valores, uno de los cuales tiene una gran relevancia en la educación: el supuesto de que los participantes del diálogo deben relacionarse en condiciones de igualdad. Pero es que las reglas de procedimiento no servirían para nada si con ellas no se entrara en la discusión de los fines, de los bienes que los seres humanos necesitamos para alcanzar la felicidad. Como bien ha señalado Ricoeur, constantemente nos vemos abocados a sacar a la discusión pública (tanto en el aula como en el centro escolar) esos valores que, en ningún caso, pueden permanecer aislados en la vida privada⁵. Parodiando aquí al gran Kant, podríamos decir que los procedimientos sin contenidos son vacíos, y los contenidos sin procedimientos son ciegos. El profesorado, por tanto, tiene que tomar partido por unos valores, sin ser partidista y sin negar el imprescindible proceso de discusión que, regido por la tolerancia y la empatía, debe darse constantemente en el aula y en el centro. Y debe tomar partido de forma consciente, sin refugiarse en

5 P. Ricoeur, 'Le juste entre le légal et le bon', en *Esprit*, n. 174 (Paris, nov. 1991), pp. 5-21. En el mismo sentido se pronunciaba con contundencia Lasch, en P. Brawer y S. Benvenuto, 'An Interview with Christopher Lasch', en *Telos*, n. 97 (New York, Fall 1992), pp. 124-125.

la comodidad de los valores admitidos que terminan siendo defendidos de forma absolutamente convencional y claramente conservadora.

En segundo lugar, el profesor mantiene unas relaciones peculiares con el alumnado, en las que la característica dominante es la desigualdad, lo cual parece entrar en directa contradicción con lo que estamos dando por supuesto en los párrafos anteriores. Cuando una persona entra en un aula para impartir clase a un grupo de alumnos, lo hace revestida de una autoridad que le viene dada por su saber y su edad. Esa autoridad va acompañada, como es lógico, de un poder que ejerce constantemente sobre el alumnado y que está refrendado por todo el sistema educativo y por la misma sociedad. Todavía son sumamente escasos los conflictos entre un profesor y un alumno en los que el alumno, incluso poseyendo razón, logra que su posición sea reconocida. El profesorado dispone de un poder coactivo, de una capacidad de hacer que su específica interpretación de una situación se convierta en «la» única interpretación posible, que hace muy difícil establecer unas relaciones de igualdad sin las cuales no se puede decir que se esté produciendo una relación ética.

En ningún momento queda tan clara esa situación como en el hecho de que son los profesores los que califican a los alumnos. Poner notas, calificar es, sin duda, una de las actividades más vulnerables, desde el punto de vista moral, que se ve obligado a realizar una persona en el sistema educativo. No se trata de todo lo que lleva implícito el sistema de calificación en lo que hace referencia a establecer jerarquías y hacer comparaciones entre personas, o en decidir las posibilidades disponibles para un alumno en el momento de elegir su vida futura. Lo más importante es que el alumnado ve la calificación como una coacción permanente que pone trabas a su capacidad de intervenir y defender su propio punto de vista en el proceso de aprendizaje. Algunas de las ideas vertidas por Hegel al describir la dialéctica del amo y el esclavo pueden ser muy adecuadas para caracterizar la relación mediatizada por la calificación. En todo caso, no es el modelo hegeliano el que puede ser más fructífero para enfocar adecuadamente las relaciones entre alumnos y profesores.

Mucho más sugerente es el planteamiento ofrecido por Levinas. Por una parte, en la medida en que su propuesta ética parte del reconocimiento del otro, cuya mirada exige de mí una respuesta y me sitúa en una cierta actitud de dependencia. La real fragilidad del alumno, su manifiesta inferioridad en saber y poder, no hace más que acentuar, si cabe, esa condición de rehén de un otro cuya alteridad no puedo, en ningún caso, manipular, condición que pone de manifiesto cuál es la raíz profunda del comportamiento ético. La única posibilidad de un comportamiento ético del profesor frente a su alumno es, por tanto, la solicitud, el cuidado y cariño, que tiene como finalidad propia el conseguir que el alumno pueda prescindir del apoyo que le ha proporcionado para su proceso de maduración personal. Por otra parte, la disimetría entre el alumno y el profesor viene acompañada por el reconocimiento por el alumno de la autoridad del profesor, autoridad que vendrá acentuada en la medida en que se presente despojada al máximo de todo poder coactivo y favorezca el reconocimiento racional de que sin esa autoridad no existe para el alumno posibilidad alguna de llegar a ser él mismo⁶. En el mismo sentido se orienta la afirmación de Simone Weil, para quien lo prioritario son los deberes y nunca los derechos; una vez más, la disimetría alumno-profesor, implica que, en sus relaciones, el profesor es por encima de todo una persona cuya actividad debe estar guiada por los deberes frente al alumno, mientras que éste sólo queda adecuadamente protegido si son sus derechos los que van por delante, aunque ninguno tenga que renunciar al otro aspecto.

3. DIFICULTADES QUE ES NECESARIO SUPERAR

Lo que acabo de exponer en el párrafo anterior parece mostrar que la enseñanza es una actividad intrínsecamente moral y que el

⁶ Es un tema que he desarrollado algo más en F. García Moriyón, 'Professeurs-élèves: un rapport inégal', en *Education & pédagogies*, n. 15, Sèvres 1992, pp. 38-43.

profesorado no puede renunciar a verse a sí mismo como agente moral, a menos que quiera amputar seriamente su actuación profesional. Aunque todas las profesiones tienen una dimensión moral que es necesario tener presente siempre —de ahí la importancia creciente dedicada a la formación ética y a la ética práctica—, la enseñanza es, en sí misma, moral. A pesar de ello, parece que existen diversas trabas en nuestro ejercicio profesional que plantean enormes dificultades al desarrollo de la dimensión moral de lo que estamos haciendo.

La primera, y no despreciable en absoluto, es la ausencia total de una formación ética de aquellos que posteriormente van a ejercer la enseñanza. Contadas son las Escuelas de Formación del Profesorado que proporcionan cursos específicos de formación ética a los alumnos. Parece como si todo el mundo pensara que la moral es algo que más o menos se posee y que carece de relevancia el dedicar una atención específica al tema en las escuelas. Esto es, sin duda, un gran error; se ignora que la ética es una disciplina perfectamente delimitada, con unos instrumentos conceptuales de análisis de los problemas que le son propios y que no pueden adquirirse si no es precisamente en el marco de una discusión sobre problemas morales. Se ignora igualmente que hay todo un conjunto de problemas morales vinculados a la práctica educativa, para cuyo tratamiento existe ya un cuerpo doctrinal y un cúmulo de experiencias que deben ser tenidas en cuenta si no queremos estar permanentemente descubriendo el Mediterráneo. Existen ya experiencias sumamente valiosas en este campo de la formación ética de los futuros profesores⁷. Es cierto que esa formación ética debería ser coherente con las exigencias que voy a plantear en el último apartado, pues también los profesores terminan haciendo lo que han visto hacer en sus escuelas de formación, y no aquello que les han dicho que habría que hacer.

7 J. Muriel Bebeau, 'Designing an Outcome-based Ethics Curriculum for Professional Education: strategies and evidence of effectiveness', en *Journal of Moral Education*, vol. 22, n. 3 (London 1993), pp. 313-326.

Es posible que esa falta de formación ética se deba a que no se le ha dado la importancia que merece; incluso es posible también que en la práctica se haya incurrido con frecuencia en un adoctrinamiento de los futuros profesores pensando que la formación moral se reducía a transmitir un conjunto de valores socialmente establecidos. Pero, sin negar la importancia de estos aspectos, más bien parece como si en todas las instancias que son responsables de la formación profesional de los profesores (escuelas universitarias, ministerios de educación, centros de formación permanente del profesorado) se asumiera una imagen del profesor en la que éste es visto como un técnico, alguien cuyo trabajo consiste estrictamente en aplicar unos conocimientos que él mismo no elabora utilizando unas técnicas que otros han analizado y preparado. No existe un reconocimiento suficiente de la complejidad de la práctica educativa, lo que va en claro detrimento de la calidad de esa práctica. Ni se da el reconocimiento social, ni tampoco el laboral, ni se programa una formación adecuada para que el profesorado pueda llegar a ser un profesional reflexivo o creativo, como ahora parecen exigir en todas partes⁸. Mientras que está totalmente admitido que un médico o una ingeniera son profesionales creativos que tienen que tomar decisiones innovadoras sobre problemas complejos, y todas sus condiciones de trabajo y de formación están pensadas para dotarlos de la capacidad necesaria, no ocurre lo mismo en el caso de los maestros y profesores⁹.

8 No es de extrañar que el profesorado sufra notables problemas de autoestima, y la pérdida de autoestima suele provocar la des-moralización. F. Voli, *La autoestima del profesorado. Manual de reflexión y acción*, Madrid, CIIPA, 1993.

9 La bibliografía criticando las dificultades que tiene el profesorado para asumir la función de prácticos reflexivos o intelectuales críticos es muy abundante. Por citar alguna fuente de interés: H. Giroux, 'El profesor como intelectual', en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 198 (Barcelona 1991), pp. 52-55; A. Pérez Gómez, 'La formación del profesorado y la reforma educativa', en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 181 (Barcelona 1990), pp. 84-87; K. Harris, 'Empowering Teachers: Towards a Justification for Intervention', en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 24, n. 2 (London 1990), pp. 171-183.

Hay un tercer obstáculo bastante más difícil de captar y con una presencia difusa en el contexto cultural en el que nos movemos. Por lo que he dicho en el apartado anterior, la raíz de la dimensión moral del profesorado hay que buscarla en una adecuada combinación de la aceptación del deber ante el otro, que es el alumno, y la solicitud o cuidado que ese otro exige de mí, lo que es lo mismo que decir que en su práctica deben confluír dos tendencias que en estos momentos no acaban de encontrar un área común de colaboración, la que se inclina más por una ética procedimental, que pivota sobre una formulación algo abstracta de la comunidad de diálogo, y la que desea recuperar los valores comunitarios: la lógica del corazón. El conflicto entre ambas tendencias, que se da en la sociedad, es vivido por el profesorado, que encuentra realmente difícil contar con unos sólidos puntos de referencia que le orienten en su trabajo. Más grave le resulta todavía el encontrarse sumido en una sociedad que ha terminado debilitando profundamente toda ética basada en el deber y sólo insiste en la necesidad del desarrollo personal individual¹⁰. En la lógica del individualismo reinante no es tan fácil reconstruir la exigencia del deber; ser un profesional crítico y creativo sólo en parte se puede basar en un proyecto que gira en torno a la propia realización personal. El principio de responsabilidad puede ser un camino para fundamentar la acción del profesorado, pero no parece suficientemente sólido.

Al mismo tiempo, la sociedad actual ha llegado a un consenso respecto a diversos valores fundamentales que se constituyen en el núcleo central de la vida democrática. Los derechos humanos recogen el núcleo fundamental de esos valores, y aparecen recogidos de manera más o menos completa en todas las constituciones y también en las grandes leyes que ordenan la vida escolar. No obstante, es bastante posible que se haya convertido en lo que se suele llamar moral convencional, es decir, en un conjunto de principios que todo el mundo acepta, pero que están vacíos de contenido o que carecen de

10 G. Lipovetsky, *Le crépuscule du devoir*, Paris, Gallimard, 1992.

capacidad para convertirse en elementos dinamizadores de nuestro comportamiento cotidiano. La constante apelación del profesorado en su práctica educativa a conceptos como los de solidaridad parece más bien retórica hueca con la que se tiene la seguridad de quedar siempre bien, pero que al mismo tiempo no exige ningún compromiso específico ¹¹. Esa fragilidad de los valores fundamentales se manifiesta igualmente en las enormes dificultades que en estos momentos se encuentran para articular un proyecto educativo en el que estén presentes al mismo tiempo los valores compartidos que permiten alcanzar un mínimo de identidad social y los valores específicos no sólo de cada individuo, sino también de cada grupo social que reclama el respeto a su propia identidad. La lógica democrática lleva en su seno unas pretensiones de universalidad que encaja difícilmente con la pretensión de diferencia que está presente en el multiculturalismo. De hecho, nuestra época puede ser caracterizada más como la época del relativismo valorativo, que lleva a la casi imposibilidad de educar ¹².

4. LAS CONFIGURACIONES ESPECÍFICAS DE ESA PRÁCTICA MORAL

En estos momentos hace falta, sin duda, mucha moral para ejercer como agente moral en la escuela. Sin embargo, como ya he dicho, parece algo ineludible, y esta misma radicalidad de la empresa es la que puede ayudar a entender por qué ha aumentado considerablemente el número de profesores aquejados de depresiones. Es posible, no obstante, abordar algunas líneas básicas que orienten la acti-

11 F. García Moriyón, 'La fragilidad de los Derechos Humanos', en *Euroliceo*, nn. 1-2 (Madrid 1990), pp. 153-160.

12 E. Martens, 'Ethische Orientierung zwischen Dogmatismus und Relativismus', en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, Heft. 3/91 (Hamburg 1991), pp. 147-155. P. Ognier, 'Ancienne ou nouvelle laïcité?', en *Esprit*, n. 194 (Paris 1993), pp. 202-220.

vidad moral del profesorado en la escuela. De forma breve, voy a presentar esas líneas moviéndome en tres círculos concéntricos, que sólo analíticamente pueden darse por separado.

4.1. EL AULA COMO COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

El núcleo central de la relación pedagógica es el que se da en el aula cuando una persona se las tiene que ver cotidianamente con un grupo de alumnos. Con esto no queremos decir que el aula deba concebirse como algo separado de todo lo demás, sino que es un momento central en un proceso más amplio en el que intervienen instancias ajenas a la escuela y la propia escuela como un todo. El eje fundamental de la actitud ética del profesor está definido por lo que anteriormente he descrito, apoyándome en sugerencias de Levinas, como la dialéctica de la solicitud y el reconocimiento. El alumno es siempre una persona que no puede ser en absoluto manipulada y a la que estamos obligados a tratar con exquisito cariño, poniendo a su disposición los instrumentos y conocimientos que le van a permitir elaborar su propia identidad. El horizonte que dota de sentido esta actitud lo constituye el hecho de que todo el proceso de educación está orientado a conseguir que el alumno pueda prescindir del profesor, superando la asimetría que inicialmente les caracteriza. Y a ese punto nunca se llegará si desde el primer momento no está presente esa autonomía del alumno.

La solicitud nunca será completa si, al mismo tiempo que el profesor es consciente de su superioridad inicial, no renuncia a ejercerla y tiene cuidado para que esa superioridad no aplaste al alumno, no descubre que su propio proceso de aprendizaje permanece inacabado y que el alumno, por pequeño que sea, siempre puede enriquecerlo y aportarle una perspectiva que hasta ese momento no había tenido en cuenta. Esto exige desarrollar dos actitudes fundamentales: escuchar y tener paciencia. Escuchar implica que debemos prestar atención a lo que los alumnos están demandando, a sus propios intereses y a su específico nivel de desarrollo personal, sin dejarnos

llevar por la obsesión de unos programas prefijados por la administración educativa que los alumnos deben aprender. Tener paciencia supone respetar los ritmos de crecimiento del alumno, reconociendo que todo proceso de aprendizaje es un proceso lento que exige tiempo, en el que se alternan períodos de avance más rápido con otros en los que el proceso parece estancado. La paciencia viene exigida además porque no sólo pretendemos que el alumno incorpore toda una valiosa tradición, sino que deseamos que esa apropiación la realice él personalmente en su irrenunciable esfuerzo por dotar de sentido a su vida.

El profesor tiene también que aprender a dialogar con sus alumnos, aceptando un proceso de negociación que afecte tanto a los contenidos como a los procesos y a las calificaciones. Resulta imprescindible proceder con absoluta transparencia: desde el principio debe exponer con claridad a sus alumnos cuáles son los objetivos que se pretende alcanzar, cómo van a ser alcanzados y cuáles son los criterios que se van a emplear para evaluar el proceso de aprendizaje. Pero, una vez hecho esto, debe admitir la discusión sobre los tres momentos, aceptar el punto de vista del alumnado e introducir aquellas modificaciones que resulten necesarias y que estén avaladas por razones públicamente expuestas y defendidas. Si bien la decisión final no depende del alumnado, y a veces tampoco del profesorado, el margen de lo que puede ser discutido es mucho más amplio de lo que suele admitir un profesorado demasiado apegado a su posición de poder y privilegio. Incluso en el caso de las calificaciones, que es algo que en última instancia nos corresponde en nuestro ejercicio profesional, éstas se mueven en el terreno de la interpretación, por lo que, aun estando basada en criterios racionales, ni siquiera el profesor puede arrogarse el derecho a tener la única interpretación posible.

Si, como dije al principio, estoy hablando de la ética del profesorado, seriamente comprometido con la democracia, el abandono de toda posición magisterial no se reduce a renunciar al *magister dixit* con el que se pretende evitar toda discrepancia. Hace falta también practicar una dinámica colaborativa en el propio aula, de tal forma

que ésta pueda llegar a convertirse en una comunidad de investigación en la que el proceso de aprendizaje no sólo va del alumno al profesor, sino también de unos alumnos a otros. Se trata de conseguir que los alumnos descubran que pueden aprender de sus compañeros y que el proceso de conocimiento es algo que se realiza en el seno de una comunidad que está dispuesta a mantener un diálogo riguroso encaminado a buscar la verdad¹³. Es también un concepto central en la propuesta pedagógica de Pablo Freire; nadie educa a nadie, los seres humanos se educan en comunidad. Basta con entrar en un aula y modificar la disposición de las mesas para comprobar el cambio de actitud del profesorado que esta dinámica colaborativa exige. Una vez que todas las personas del aula, alumnos y profesor, se sientan en círculo, viéndose mutuamente las caras y sin la presencia física de un lugar privilegiado ocupado por el profesor, el tipo de relaciones que se dan en el aula varía, siempre y cuando el cambio no se limite a la necesaria alteración de la disposición de las mesas.

4.2. EL CENTRO COMO COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y COMUNIDAD JUSTA

Lo que ocurre en el aula no es más que una parte importante de un proceso educativo mucho más amplio. La actitud ética del profesorado debe ir más allá del aula, pues de nada serviría reducir la práctica reflexiva a unos momentos que sólo se pueden entender en su vinculación a todo un proceso mucho más amplio¹⁴. Si tenemos una visión globalizada de la profesión de educar, parece necesario tener en cuenta el centro en una doble dimensión: como lugar en el

13 La comunidad de investigación es un concepto central en todo el programa de Filosofía para Niños. M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge (Mass.): Cambridge Univ. Press, 1991, pp. 229-257.

14 Abraham Edel, 'Interpreting the Teacher Student Transaction', en *Thinking*, vol. 9, n. 4, pp. 24-27.

que se está trabajando con otros compañeros en una tarea común y como espacio en el que se definen las relaciones entre el alumnado y el profesorado.

Por lo que se refiere a la primera dimensión, es fundamental desarrollar una práctica colaborativa en la que se busca la implicación del profesorado, rompiendo la tendencia habitual a trabajar por separado en el estricto ámbito de la propia disciplina o del propio grupo de alumnos. Aunque las directrices globales que rigen el proceso educativo en un centro escolar vienen determinadas desde el exterior del mismo centro por las autoridades administrativas y, en último término, por los representantes políticos en una democracia parlamentaria, en el centro confluyen diversas personas que tienen concepciones diferentes de lo que debe ser la práctica educativa, que interpretan de distinta forma esas directrices educativas generales y que, de una manera u otra, intentan llevar adelante sus propias convicciones. Lo primero que hace falta, por tanto, es explicitar esas convicciones, desvelar el currículum oculto y poner sobre la mesa lo que cada uno piensa, estando dispuesto a defenderlo con razones en un proceso abierto de diálogo y confrontación. La calidad de un centro puede medirse en gran parte por el grado en que esas diferentes posiciones conflictivas se aceptan públicamente y se someten a discusión, intentando llegar a acuerdos que son siempre provisionales y que en ningún caso son producto de concesiones irenistas en las que se diluyen el riguroso compromiso por alcanzar la verdad. Detectar los problemas, diseñar líneas de actuación que permitan hacer frente a esos problemas y revisar las consecuencias prácticas de los acuerdos alcanzados debe formar parte de la práctica habitual del profesorado, con toda la dimensión moral que esta actuación exige: empatía, tolerancia, coherencia, compromiso con la verdad, coraje...¹⁵. Y para ello hace falta generar redes de cooperación dentro

15 S. Kemmis y R. McTaggart, *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes, 1988. 3.ª ed. L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1987, 2.ª ed.

del propio centro, invitando a otros profesores a incorporarse a proyectos que desarrollen las destrezas necesarias en un trabajo común.

Al mismo tiempo es imprescindible asumir las propias responsabilidades en la interpretación de esas directrices generales que antes he mencionado. Es cierto que, a pesar de las declaraciones en contra, las autoridades administrativas tienden constantemente a limitar la autonomía de los centros, reforzando una concepción jerárquica del sistema educativo en la que el profesorado es reducido a un mero técnico que aplica esas directrices, sin reflexionar mucho en ellas, y a los cargos directivos de los centros se les exige que vigilen el correcto cumplimiento de la ley. Una práctica reflexiva de la educación exige romper esa dinámica, potenciar al máximo la autonomía y la autogestión de los centros, de tal manera que todos den la cara y acepten discutir no sólo sobre los medios necesarios para alcanzar los fines, sino también sobre los mismos fines. Es inexcusable delegar en otros las propias responsabilidades, o eludirlas, poniendo como pretexto los imperativos legales. Hoy día, cuando gran parte del profesorado trabaja en la escuela pública, y es, por tanto, funcionario del estado, adoptar la moralidad propia de la burocracia, que tan bien describía Weber, atenta directamente contra la concepción de la práctica educativa que estoy defendiendo en estas líneas.

Por lo que se refiere a la segunda dimensión, no hay que olvidar nunca que el centro es una institución social en la que existen relaciones de poder, ocupando el profesorado las posiciones de dominación y el alumnado las de sumisión, mucho más allá de lo que puede exigir la disimetría que mencioné anteriormente. Si estamos comprometidos con los valores democráticos, éstos deben quedar recogidos en las normas de funcionamiento del centro educativo. Esto se traduce, en primer lugar, en arbitrar un reglamento interno que regule los conflictos entre los alumnos y profesores de tal manera que los derechos del alumnado estén siempre garantizados, acentuando incluso estos derechos, dado que el alumnado es la parte más débil. Esto implica, sin duda, que el profesorado renuncie a una secular posición de privilegio, lo que es vivido por algunos como una pérdida irreparable de su autoridad, pero flaco servicio hacemos a la

ineludible autoridad del profesorado si la basamos en el poder. En segundo lugar, es también necesario incorporar al alumnado a la gestión del centro en todos los sentidos. Una vez más, algunas personas pueden plantear objeciones alegando la inmadurez del alumnado. No obstante, experiencias parciales como la de Summerhil o algunas otras más completas, como las de *La Ruche* en Francia o la Ciudad de los Muchachos en España, parecen probar con contundencia que la incorporación del alumnado a la gestión del centro es sumamente positiva. La propuesta teórica de Kohlberg de convertir el centro en una comunidad justa no anda, por tanto, descaminada.

4.3. EL CENTRO COMO ESPACIO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

El sistema educativo no es una entidad aislada, sino que es una pieza fundamental en el funcionamiento de la sociedad en la que vivimos. La ética del profesorado debe recoger igualmente las exigencias de la función social desempeñada por la escuela. Por eso es necesario no reducir la educación a un proceso psicológico o pedagógico y aceptar plenamente su dimensión social y política. En gran parte, todo lo que he venido diciendo parte de esa implicación política, y las exigencias éticas que he venido esbozando son el resultado de una reflexión crítica sobre la función que la escuela ejerce. Lejos de convertir la escuela en el ámbito por excelencia de la integración social, el profesorado tiene que asumir su papel dinamizador de la sociedad a la que pertenece¹⁶, como lo planteaban los grandes ideales de la escuela republicana en Francia, o los de la Institución Libre de Enseñanza y las Escuelas Racionalistas en España.

Entre otras cosas, esto exige que el profesorado opte claramente por los más desfavorecidos en el sistema educativo, intentando que

16 J. Dewey, *Democracy and Education*, New York, Free Press, 1966.

la aportación de la escuela para que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de desarrollar al máximo sus capacidades no se quede en pura retórica vacía de contenido. Es demasiado fácil volcar la atención en aquellos alumnos que muestran una mayor disposición para aprender, o en aquellos que poseen mejores capacidades para avanzar en sus estudios. Sin embargo, no podemos ser tan ingenuos como para olvidar que en gran medida esas disposiciones y esas capacidades son el resultado de las condiciones sociales en las que viven nuestros alumnos. De no volcar nuestros esfuerzos en esos alumnos, corremos un riesgo evidente de que la escuela, en lugar de ser el espacio de la promoción personal y social, se convierta en el espacio de consolidación y legitimación de las desigualdades ya existentes en nuestra sociedad. Mucho me temo que el actual debate sobre la calidad de la enseñanza termine conduciendo a una recuperación de esa capacidad discriminatoria que la escuela puede tener. Del mismo modo, mucho me temo que en algunas propuestas de atención a la diversidad y enseñanza comprensiva, el sistema termine condenando a las clases sociales más desfavorecidas a no poder salir nunca de su situación de privación cultural. Hay que dedicarse más a los que menos tienen, pero no para dejarles donde están, sino para ayudarlos a que saquen de ellos todo lo que llevan dentro.

En cierto sentido, el trabajo del profesor no termina al abandonar el recinto escolar. Si se toma en serio su trabajo, debe plantearse ir algo más lejos. Debe prestar una atención específica a las familias, consciente de que resulta imposible educar si no se cuenta con una estrecha colaboración con las personas que cuidan de los alumnos en el tiempo no escolar. Debe igualmente tomarse en serio su participación en los diversos colectivos que, desde una perspectiva estrictamente pedagógica, sindical o política, se preocupan de crear el espacio y el tiempo que son necesarios para que su propio trabajo no se quede reducido al pequeño oasis que pueda crear en su centro con su grupo de alumnos. Y debe, por último, conseguir que la vida real del alumnado irrumpa en las aulas, que la escuela no se convierta en algo excesivamente alejado de los problemas que afectan directamente a esos alumnos. Con demasiada frecuencia, en las escuelas se ter-

mina aprendiendo de todo menos de aquello que es imprescindible para poder alcanzar una vida humana dotada de sentido ¹⁷.

5. CONCLUSIÓN

Es posible que una lectura rápida de lo que acabo de escribir pueda provocar en el lector la sensación de que estoy pidiendo demasiado del profesorado. No pongo en duda que una profesión como la enseñanza es muy exigente, y por algo la Organización Mundial de la Salud la considera como una de las más peligrosas para la salud. No obstante, mi intención es más bien la contraria. Estoy plenamente convencido de que sólo si nos tomamos en serio nuestra propia profesión estaremos en condiciones no sólo de cumplir con nuestro trabajo, sino también de encontrar una satisfacción profunda en ese mismo trabajo; satisfacción que nos ayudará a afrontar en mejores condiciones los numerosos problemas que se plantean en la práctica educativa. La manera más saludable y gratificante de hacer frente a un problema es, precisamente, ser muy consciente de cuál es el problema.

Todo lo que he dicho se puede resumir de forma sencilla. Educar es intrínsecamente una actividad moral, y hace falta cuidar al máximo esa dimensión moral de nuestra actividad. Por otra parte, la única manera sensata de compartir con nuestros alumnos los valores básicos en los que creemos es mostrar con nuestra práctica cotidiana que esos valores son algo más que una hueca moralina con la que es fácil quedar muy bien; son algo tan importante que, en lugar de hablar de ellos, preferimos mostrarlos en nuestra actividad cotidiana. Sólo así contaremos con la credibilidad sin la que nuestra posición de maestros se arruina irreparablemente.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN

17 F. García Moriyón, *De la escuela y la familia. Por un proyecto pedagógico*, Madrid, Zero, 1984.