

PROBLEMAS MORALES EN EL EJERCICIO DOCENTE

Alvaro Valenzuela Fuenzalida

La Formación Inicial de Docentes es objeto de un interés creciente en nuestro medio tal como lo revelan múltiples iniciativas tanto privadas como públicas. Ahora bien, a nuestro juicio, en todas ellas se procura avanzar en la inserción de esos candidatos en un contexto profesional mediante un esfuerzo orientado fundamentalmente a los aspectos cognitivos (aprender a aprender, destrezas intelectuales, metacognición, etc), con cierto desmedro de otras áreas de la vivencia personal. Una de ellas es la referente a la dimensión moral de su propio ejercicio profesional. Pues bien, es nuestro objetivo en las líneas que siguen enunciar, de modo preliminar, el marco teórico en que aparecen la moral, la moralidad y la ética, y el modo como se revela la conciencia moral de un grupo de profesores en ejercicio. Esperamos que este estudio de casos sirva para llamar la atención sobre la aguda necesidad de incluir el tema de la moralidad profesional en los currícula de jóvenes que se preparan para este exigente oficio.

75

1. Aproximación Ética a la Moral Profesional

1.1. Moral, moralidad y ética.

El ser humano es un ser moral. En esto radica una buena parte de su carácter original y único en el mundo. En efecto, es el único que se hace la pregunta moral junto a otros interrogantes fundamentales. (Misfud, 1984).

Esta capacidad básica: el preguntar, se ejerce en efecto en varios niveles y sobre a lo menos tres tópicos básicos. Ellos son el de la *identidad*, el de la *realización personal* y el del *sentido último de la vida*. (Hay otras preguntas, por ejemplo, la pregunta metafísica por el ser, o la pregunta científica sobre la relación de ciertas causas con ciertos efectos).

Las preguntas fundamentales son, pues:

¿Quién soy?

¿Qué tengo que hacer?

¿Qué sentido tiene la vida?

La segunda de estas preguntas es la *pregunta moral*. Ella implica un cuestionamiento sobre nuestro actuar, o sobre nuestro quehacer, en términos de su adecuación a un *deber ser* o norma. En realidad, esta pregunta sólo es una pregunta moral cuando enfrenta nuestra acción con un deber ser *vinculante*, que experimentamos como algo que nos obliga interiormente, más allá de nuestros gustos o preferencias.

Ahora bien, necesariamente, esta pregunta está referida a la de la identidad y a la del sentido último de la vida, de tal modo que sus respuestas no pueden estar desvinculadas unas de otras. De tal modo que lo propio de una personalidad integrada es que estos tres interrogantes encuentren soluciones en un contexto unitario.

De este modo entendemos que la dimensión moral de la vida humana es aquella que religa nuestra acción con un marco normativo, con características vinculantes, que va más allá de lo meramente jurídico y de lo simplemente acostumbrado. Lo anterior nos lleva a precisar mejor el sentido de los términos: moral, moralidad y ética.

76 "Una **moral** (1) es un conjunto de normas y valores que merecen el reconocimiento de un grupo, y son por ello vinculantes, y que bajo la forma de obligaciones (debes hacer...) o prohibiciones (no debes hacer...) apelan a una comunidad de sujetos actuantes (Pieper, pág. 28). En cuanto tal, se trata de un fenómeno típicamente humano. Nuestra acción, como entes sociales, y culturalmente condicionados, se enmarca siempre en contextos valóricos, que regulan e indican lo que se debe hacer al punto que una acción sin una orientación moral que determine su sentido, deja de ser humana.

De hecho cada grupo tiene su código moral, el que para cada integrante es obligante y pretende ser inmutable. Pero de hecho sus reglas sólo tienen vigencia mientras cuentan con la aprobación de la mayoría de la comunidad de acción. Precisamente, en una sociedad pluralista, el problema es cómo establecer un consenso moral básico (2)

Pues bien, es aquí donde entra a tallar el segundo concepto: el de **moralidad**. Cuando un individuo se cuestiona sobre el carácter vinculante de las reglas morales que lo enmarcan, y llega hasta al convencimiento de que, más allá de toda convención, está obligado *incondicionalmente*, se ha situado en el plano de la *moralidad*. Ha pasado del plano del *orden* al plano de los *principios*. (El misterio del hombre, radica que esa experiencia de *incondicionalidad*, no es incompatible con la de la *libertad*).

No obstante, entre ambos, (moral y moralidad) existe una relación de reciprocidad. La moral sólo se justifica por el recurso a la moralidad y ésta sólo se puede vivir en el contexto de una moral concreta y situada cultural y socialmente.

"Así pues, una moral (3) merece justificadamente el nombre de moral mientras es expresión de moralidad y promueve la realización incondicional en lo condicionado" (Pieper, pág. 39). Lo *condicionado*, en este contexto, es la acción humana,

sujeta al espacio, al tiempo y a múltiples contingencias. Lo *incondicionado* es la cualidad de obligante, siempre y en toda circunstancia, que acompaña a ciertas acciones. En este sentido la *moral de circunstancias*, es la negación de la moralidad.

Ahora bien, y aquí aparece el tercer término. Esta relación de reciprocidad entre la moral y la moralidad es, precisamente, el objeto de la *ética*. Frente a la pregunta: ¿por qué el hombre ha de actuar de manera moral y no ha de hacerlo de manera inmoral, la filosofía práctica busca un fundamento sólido, *incondicionado* que garantice su pretensión normativa.

La referencia a lo incondicionado como regla de moralidad, equivale a reconocer que más allá de todo relativismo, la acción humana moral no se puede justificar sino por un fundamento absoluto. Desde el punto de vista de la ética cristiana ese *incondicionado absoluto es Dios*. Sólo ese Dios más íntimo a los seres humanos que sus propias vidas (4), puede fundamentar la incondicionalidad del deber ético, sin destruir la libertad del hombre. (Cf. Gilda Castelleto, 1992).

Respecto de esta fundamentación de la acción moral, Pieper (1991) distingue, los fundamentos de la moral y los fundamentos de la ética. Las fundamentaciones *morales* estarían del lado del reconocimiento del valor de: códigos morales, autoridades competentes en ese terreno, de la ciencia y de la propia conciencia, entre otras. Las fundamentaciones *éticas* se referirían al método filosófico empleado: lógico, discursivo, dialéctico, analógico, trascendental, analítico o hermenéutico. (5)

77

Para muchas personas el recurso a *principios* es requisito suficiente para fundar moralmente un acto y revestirlo de *moralidad*. No obstante no todos los principios morales tienen la misma universalidad y obligatoriedad. Así por ejemplo, un principio como: *En caso de peligro se debe ayudar en primer lugar a los niños y a los ancianos*, no parece tener el mismo carácter vinculante que la Regla de Oro: *Trata a tu prójimo como quisieras que él te tratase a tí* (Mt. 7, 12; Luc. 6, 31). En efecto, la Regla de Oro, como tal no es una norma moral, sino que actúa como criterio para contrastar reglas morales. Es un marco puramente formal, aplicable a muchas situaciones diversas. Fue, precisamente, esta condición suya, lo que llevó a que Kant, fascinado por su fuerza vinculante, la incluyera entre sus *Imperativos Categóricos*.

Existe por lo tanto, una estrecha relación entre: moral, moralidad y ética. El modo correcto o errado de comprender sus relaciones tiene graves consecuencias. Es lo que, nuevamente Pieper, expresa con gran claridad:

“Si la ética ha de reflejar la relación entre moral y moralidad(6), entonces es posible caracterizar de antemano dos formas erradas de teoría ética derivadas de una perspectiva que peca de unilateral. Una ética que se limite a estudiar simplemente fenómenos de la moral y pierda de vista el principio de la moralidad, se pierde en el relativismo. Sólo se ocupa de variables, para cuya ordenación carece de las necesarias constantes, de un firme sistema de coordenadas. A la inversa, una

ética que se ocupe exclusivamente de los principios de la moralidad y prescinda de los fenómenos de la moral, se aleja de la realidad y se queda en un plano abstracto-especulativo sin contacto con lo que las personas -aun cuando de maneras extremadamente variables- hacen realmente al actuar y juzgar moralmente. El objeto de la ética, por tanto, no puede ser ni la moral ni la moralidad aisladas y por sí mismas, sino la relación entre una y otra en el contexto de la praxis humana" (Pieper, págs. 47-48).

Estamos pues ante una característica esencial de los actos humanos: su carácter moral, que es objeto de una disciplina filosófica: la ética, ya que en ella se juega una referencia algo invariable e incondicionado que denominamos moralidad.

Si esto es cierto de todos los actos humanos, ¿cuál es la situación de ese actuar peculiar del hombre que llamamos actividad profesional?

1.2.- Moralidad de la actividad profesional

No pocos autores han considerado necesario distinguir entre ese *oficio* o profesión primaria que no es otra cosa que la *tarea de ser hombres* y todas las otras *profesiones* que cada uno desarrolla a lo largo de la vida, que se podrían llamar *secundarias*. Ahora bien este modo de ver el asunto tiene venerables antecedentes, pues, ya Aristóteles hablaba de *la función propia del hombre* (ergón) y no otra cosa hacía Cicerón cuando escribía *De Officiis*. (7)

78

Esta segunda acepción del término profesión debe ser aclarada, aún cuando no haya consenso universal sobre su significado. De todos modos, entendemos por *profesión*, una actividad en la que existe un énfasis sobre el servicio rendido a la comunidad, por encima del interés propio del profesional; servicio al cual se prepara de un modo especializado, adquiriéndose conocimientos y destrezas, asentados sobre una base teórica; todo lo cual confiere el derecho a ofrecer a la comunidad este servicio con exclusividad y autonomía; los que así están preparados adquieren una identidad profesional y se ciñen a reglas morales, cuyo cumplimiento es controlado por los pares; de este modo se configura un estilo de vida y de trabajo que goza de prestigio social y de status. Hasta aquí una glosa de los conceptos vertidos por el profesor Gyarmati (8) y que representa el juicio de un sociólogo.

Pues bien, no cabe duda que ambas dimensiones: la primaria (*el oficio de ser hombre*) y la secundaria (*profesor, médico, etc*), inevitablemente dadas en un mismo sujeto que es persona, están afectas a la regla de la moralidad. Más aún, pareciera que la calidad moral intrínsecamente anexa a las *profesiones*, no pudiera entenderse sin recurso al hecho de que son vividas por *seres humanos*, los que como tales son ininteligibles sin recurso a lo moral.

Lo anterior se ve más claramente si consideramos *la profesión* como un camino de autorrealización. En efecto, (Gatti 1992) el ejercicio profesional, no sólo pone en juego capacidades propiamente humanas, tales como inteligencia, creatividad, tenacidad, sino que ella no puede separarse de la orientación al bien. Por medio del ejercicio de una profesión, libremente, nos orientamos a metas (felicidad, jus-

ticia, solidaridad), que nos realizan plenamente como seres humanos. (9)

Esta dimensión de autorrealización tiene que ver con lo que muchos han denominado *vocación*. En efecto, sea que le demos un sentido ortegiano(10), sea que la entendamos en el contexto bíblico, sabemos que aquello que llamamos *nuestra vocación* es un llamado a autorrealizarnos como seres humanos.

La dimensión moral de la autorrealización, sólo es posible, si se posee una visión de mundo positiva y optimista. No hay ética sin confianza radical (Castelletto, 1991). Si el mundo tiene un sentido, y en él lo tiene la vida y el hombre, entonces promover esa realización y colaborar en esa *empresa* es el valor moral fundamental. Todo aquello que facilita la vida y por ende la humanización puede considerarse bueno. Para Gómez Lobo (11) este valor, no sólo podría concitar el consenso humano, sino considerarse (intramundamente) como un criterio último (*un incondicionado* de la acción humana).

Por otra parte el ejercicio profesional siempre conlleva una dimensión social. Trabajamos con colegas, nos unimos a otros compañeros de trabajo y lo realizamos como servicio a otros. Por lo tanto, la dimensión de alteridad y de diálogo es esencial al ejercicio profesional. En ella se da un tipo de bien que se comparte y vive. Es así como la profesión viene a ser un campo de juego, en el que encontramos a otros seres humanos y nos encontramos nosotros mismos. Por consiguiente, no hay profesión sin ética social. (Este es uno de los grandes temas en la obra de A. de Saint Exupery)

79

Esta dimensión social de la profesión, está unida al hecho de que ella implica un *servicio* a los demás regido, como tal, por reglas de *justicia y verdad*, que nunca pueden ser desplazadas por interés que no cautelen los derechos de las personas. Esta dimensión liga decisivamente lo profesional a lo moral.

De hecho, toda profesión, reconociendo esa realidad, da forma a un *Código de ética*, que no es otra cosa que la declaración de una *deontología* profesional. (*Deontología* significa: discurso de los deberes).

Con frecuencia hablamos de *educadores profesionales* y estos para nosotros son los *profesores*. Por lo tanto aceptamos como un postulado no controvertido que quienes se dedican a la educación de una cierta clientela, con una preparación teórica y práctica, debidamente certificada socialmente y que viven de esa actividad gracias a una retribución no sólo honorífica sino monetaria, son *profesionales*. En lo que sigue, pues, analizaremos la situación de esos profesionales de la pedagogía desde el horizonte de lo moral.(12)

1.3.- Moral y Pedagogía.

La relación básica entre moralidad y educación se funda en el hecho de que no obstante ser el hombre un ser moral por naturaleza, *ha de ser educado para la moralidad* (Pieper 1991). Desde el punto de vista de una antropología cristiana, sostenemos con el Concilio Vaticano II, la existencia de una *ley inscrita por Dios en*

el corazón de todo hombre (Catecismo Católico 1776) y por lo mismo, afirmamos la existencia de una conciencia moral natural y por otro, con la misma doctrina, afirmamos la necesidad de formar la conciencia. *Hay que formar la conciencia y esclarecer el juicio moral. La educación de la conciencia es indispensable a los seres humanos, es una tarea de toda la vida* (ib. 1783).

He aquí, una misión y una tarea que ningún educador puede eludir. Desde el punto de vista del contenido de su enseñanza, la formación de la conciencia moral es un tópico que no puede faltar en un currículum, ya que no hay humanidad sin conciencia moral.

Por lo tanto, si analizamos la finalidad propia del acto educador, vemos de inmediato la distancia que lo separa de cualquier otro acto profesional. El acto profesional de educador tiene como objeto primero la promoción del *hombre en el hombre*. Cf. Saint Exupery (13).

Esta promoción de lo humano en el sujeto educando, implica según Gatti (14) dos ordenes distintos, pero ligados. El de la promoción de los bienes *pre-morales*, tales como el desarrollo intelectual, afectivo, estético, corporal, social, etc. y de los bienes morales propiamente hablando.

La constitución del hombre como ser moral, implica fundamentalmente la educación del amor para optar libremente por el bien que la razón le presenta. Esta educación significa por tanto educarlo en una jerarquía de valores, en la cual el valor moral tenga un lugar destacado.

Encontramos, así, una primera relación entre pedagogía y moral en razón del fin que se propone la pedagogía. La tarea de formar: hombres, en la cual la formación de la dimensión moral es esencial.

Queda, no obstante, una cuestión central: ¿Qué es lo que se puede enseñar? ¿Cuáles son los límites de la enseñanza de la moral? O dicho de un modo más simple: ¿Es posible enseñar a ser hombre moralmente bueno? Para muchos la respuesta es negativa, para otros es afirmativa.

No es este, sin embargo, el punto de nuestro estudio. No analizamos la educación como vehículo de una enseñanza entre otras: la moral, sino estudiamos la moralidad de este quehacer en sí mismo, en su misma esencia. Es aquí donde la moralidad del acto educador, aparece ligada a los conceptos de derecho y de justicia.

Ahora bien, si de estas consideraciones teóricas pasamos a revisar las *motivaciones morales* que los profesores vivencian en el ejercicio de su profesión, encontramos una compleja realidad.

a) Situándonos en el plano moral y dejando provisoriamente el de lo jurídico, podemos decir que la relación educativa supone un marco normativo en el que la virtud de la *justicia* juega un papel central. En efecto, desde el momento en que un maestro asume el papel de tal, respecto de un discípulo, existe una red de obliga-

80

ciones mutuas. Algo similar, sucede en la situación colegio-familia, o colegio-estudiante. Existe un compromiso de dar y recibir por ambas partes.

Por lo tanto, por donde se mire, el profesor se siente apelado por el valor justicia en las relaciones profesionales y algunas de sus más profundas frustraciones radican en no poder ser suficientemente justo con sus alumnos, en los diferentes planos de su cuidado. En efecto, no se trata, solamente de ser *justo* al colocar calificaciones, sino de serlo, proponiendo temas de estudio valiosos y significativos, atendiendo las características individuales de cada alumno, dando ejemplos vívidos, ayudando a cada alumno a formular un *proyecto de vida* con sentido y valor, cumpliendo las expectativas de la familia y de la sociedad.

Si del plano moral pasamos al del derecho, nos encontramos con la misma exigencia. En el fondo existe una relación contractual entre el colegio y la familia, que no puede estar exenta de las obligaciones propias de un pacto. (El Código Civil establece que las prestaciones de profesiones y carreras que suponen largos estudios deben sujetarse a las reglas del *Mandato*. (C.C. 2118).

b) Se trata por lo tanto del tema de los *derechos*, de las partes contratantes. Los que por lo general están definidos de modo muy general. Existen Códigos de Ética y al mismo tiempo Declaraciones de los Derechos del Hombre, de la Familia y del Niño, entre otros. Todos ellos se refieren explícitamente a la moralidad de ciertas conductas.

c) Sin embargo, más allá de lo jurídico, está una dimensión profunda del acto educador que le da calidez y sentido: el amor. *Si no amas no enseñes a niños* dijo Gabriela Mistral y sigue siendo verdadero. El amor y la moralidad siempre van de la mano, porque el amor es siempre búsqueda del bien, opción por el bien (aun cuando se pueda estar equivocado en la calificación del objeto amoroso).

Si la pedagogía es *acto de amor*, su dimensión moral, le es intrínseca. (Ver Henz, Nohl y otros autores). Luzuriaga, citando a Nohl expresa "...La educación es una relación del educador con el niño determinada de un modo noble por el amor hacia él, en su realidad, y por el amor a su fin, al ideal del niño, pero no como algo separado, sino como algo unitario" (pág. 48).

Este mismo sentir fue expresado por Platón en el Simposio. Es en ese texto en el que el filósofo, en las palabras de Diótima revela los secretos últimos del amor, que no es otra cosa que la *búsqueda de la areté por medio de la paideía*. El eros se transfigura, deja sus vestimentas carnales y se purifica en la búsqueda de la Verdad y del Bien, en, o junto al discípulo.

d) El valor ético es uno de los valores que dan sentido al mundo del hombre. Todos ellos *pueblan*, diríamos *amueblan* la casa donde el hombre habita. No son ni objetivos, ni subjetivos, sino superobjetivos, ambivalentes (López Quintás, 1989). Los valores tienen el poder de *apelar* al hombre a nuevos modos de realidad. Crean espacios lúdicos en los que se incrementa la realidad del ser humano y la de las entidades de su entorno.

Como tales los valores no se pueden *entregar*, ya que no son *cosas*. Es posible, sin embargo, crear las condiciones en que las personas los descubran. Esos ámbitos privilegiados son: la amistad, la familia, la escuela, la ciudad, etc. El maestro crea atmósferas y organiza las posibilidades del encuentro. Conoce el *momento fructífero* (Henz) y lo aprovecha.

Todo lo anterior vale para el valor ético, tan intrínsecamente ligado al ser del maestro. Se puede enseñar moral, pero esto no basta para actuar de modo moral. Lo que se requiere es mostrar el camino, dar ejemplos y vivir de modo moral. En su libertad profunda y misteriosa cada ser humano actúa de acuerdo a su ley interior y se juega su destino terrenal y ultramundano. Sólo allí, y sólo entonces, podemos decir que actúa de modo moral.

Para que esto suceda el niño requiere de maestros Pero no basta la presencia de un ser excepcional, maestro en sabiduría, al lado de un niño o de un joven. Se requiere de ambientes o contextos que creen la condiciones para que la conciencia moral aflore y se fortalezca. De aquí la grave responsabilidad de los profesionales de la educación de crear ambientes en los que sea posible no sólo la educación moral, sino la educación *simpliciter*. Al respecto estamos persuadidos que cualquier intento por mejorar la calidad de la misma, atendiendo solo a elementos puntuales, y no *ambitales*, esta condenado a un mediocre rendimiento. (15)

1.4.- Vivencia de lo Moral en los Profesores

Los profesores, por lo general, hablan poco de sí mismos y particularmente de sus motivaciones profundas. Sumergidos en una sociedad *secularizada*, viven con dificultad su *misión*. Esta muchas veces es entendida como un oficio más, sujeto a situaciones puramente técnicas, contractuales y económicas. La pregunta moral aparece relevante, pero por motivos muy distantes de los expuestos arriba.

Un profesor que es sorprendido en un acto inmoral, es separado del establecimiento. ¿Razones? Las más de las veces sólo prácticas: mala fama de la escuela, daño físico o psicológico en los estudiantes, etc.

No obstante lo anterior, y sin un marco teórico previo, formulamos una pregunta moral a un grupo de profesores. No había hipótesis (ahora las podríamos formular) que contrastar. Se trataba de un *vistazo exploratorio*. Veamos lo que sucedió.

2.- Una Muestra de la Percepción Moral de los Profesores

A continuación se presenta un estudio de la percepción que un conjunto de profesores tienen acerca de la dimensión moral de su quehacer. Fue realizado, a partir de una encuesta a cargo de estudiantes universitarios de Cursos de ETICA DE LA EDUCACION dictados por el autor, en el segundo semestre de 1992. Cada estudiante debía tomar contacto con varios profesionales del ámbito educacional y hacerles la siguiente pregunta:

¿Qué problemas éticos encuentra el educador en el ejercicio de su profesión?

En total se entrevistó a 34 personas que entregaron opiniones acerca de 149 situaciones que calificaron como *problemas éticos*. En cada caso se redactó una respuesta, de modo que ellas conservan el estilo propio de cada respondente.

Visto lo anterior queda claro que este *estudio* no es una investigación en regla, ni sus resultados pueden transferirse al universo de todos los profesores. No obstante lo anterior, es indudable que en el hay elementos valiosos que indican una orientación y sentir de los profesionales de la educación. Por otro lado este trabajo constituye un *ensayo* de una metodología que podría ser utilizada con mayor rigor estadístico por otros investigadores. Conscientes de estas limitaciones, pasamos a analizar esta encuesta.

2.1.- *Apreciación de Conjunto*

A continuación, presentamos una síntesis de los hallazgos del estudio, estructurando las respuestas de la muestra en tres campos. Ellos se refieren a la dimensión moral de la relación del profesor con:

A - sí mismo

B - otros

C - su tarea

Campo	N° de Respuestas	%
A - Respecto de sí mismo	Total 25	17
A - 1 Compromiso, Vocación, etc.	19	13
A - 2 Víctima de abusos.	6	4
B - Respecto de otros	Total 66	44
B - 1 Alumnos	30	20
B - 2 Colegas	15	10
B - 3 Padres de Familia	12	8
B - 4 Director	4	3
B - 5 Gremio	4	3
B - 6 Organismos Superiores	1	1
C - Respecto de su tarea	Total 58	39
C - 1 Proyecto Educativo	10	7
C - 2 Docencia	20	13
C - 3 Programas	9	6
C - 4 Administración Académica	16	11
C - 5 Otros	3	2
Total Respuestas	149	100

83

Un análisis global de esta distribución (cuya configuración podría variar según la óptica del juez lector), confirma algunas hipótesis que se podría tener sobre los

pesos relativos de los campos. Existe un nivel de *autocrítica* reflejado en las respuestas del ítem A-1 (13 %), que manifiesta el conflicto vocacional y profesional al que se enfrentan los docentes. Este dato es valioso, porque la conciencia moral es ante todo una toma de posición respecto del *yo interior* y de la autenticidad y fidelidad con que se viven los compromisos de la acción, que necesariamente son, en cierta medida, *exteriores*.

La alta ponderación de problemas morales relativos al trato con *personas* (44%) es significativo del modo como los docentes entienden su quehacer. Ser profesor en Chile, de acuerdo a esta encuesta, es relacionarse con personas y el primer compromiso moral es con ellas. Ratifica, además la hipótesis de la importancia de la relación profesor - alumno, el hecho de que ese ítem logre el más alto % de toda la muestra. De algún modo, además, la ponderación similar de colegas y apoderados revela que esta función docente se vive en equipo y en comunidad.

El campo relativo a la *tarea* (39%) en sus múltiples aspectos indica que el quehacer profesional se da en un contexto muy configurado administrativa y burocráticamente. La alta ponderación dada a los problemas morales en esta área, revela que los profesores consideran riesgoso el ejercicio profesional, no tanto desde el punto de vista de su mayor o menor compromiso con las personas, sino con un aparato administrativo que les exige conductas que a veces pueden inducir a faltas en la ética profesional.

84

2.2.- Aspectos Particulares

Los docentes encuestados no tuvieron reticencia en responder a la pregunta que se les formuló (se cauteló el secreto sobre la identidad). La dimensión moral de su quehacer es algo que los profesores aprecian, valoran y consideran como parte esencial de su rol en la sociedad.

El hecho de haber preguntado por la dimensión *ética* y no haber hablado de la dimensión *moral* no creó problema alguno, ya que los profesores consideran estos términos como sinónimos y por otra parte, respecto del término *ética*, tienen el referente del Código de Ética. Las diferencias afloraron cuando se trató de identificar los problemas.

Por otra parte es preciso tener en cuenta de que sus respuestas reflejaron una *opinión* fruto de su experiencia y como tal no estuvo avalada por pruebas de ninguna clase. A lo anterior es preciso advertir que no hubo mención ni pregunta referida a la posible frecuencia de tales faltas. Este aspecto debería ser incluido en una nueva consulta.

Había dos modos de entender la pregunta: o bien colocando al profesor en el rol de agente activo que incurría en conducta inmoral o bien colocando al profesor en el plano de víctima de acciones inmorales. Pues bien, los respondentes casi sin excepción analizaron la problemática desde el punto de vista del profesor como agente activo (sólo 6 respuestas se refirieron al profesor como *víctima*). Esta polaridad refleja, de algún modo, el hecho de que el profesor es sujeto de derechos y

de obligaciones y que en esa doble calidad, puede ser agente activo o bien víctima de atropellos.

Otro aspecto de interés era considerar el grado de posesión de un vocabulario referido al campo ético. ¿Cuán frecuente fue la mención de *valores* o bien de referencia al *código de ética*? Respuesta: de hecho la referencia a valores fue minoritaria: 8 nominaciones de 149; y la referencia a un Código de ética, solo se dio una vez.

La relación con *grupos de personas* fue aspecto destacado. Los *alumnos* ocuparon un lugar preponderante. Entre las conductas inmorales se mencionó el *maltrato: Castigo físico y moral. Abuso del cargo de profesor aprovechando la debilidad de los niños, violencia sobre los alumnos (gritos), uso y abuso de poder con los alumnos, castigo físico a los alumnos, profesor que golpea a los alumnos, avergonzar al niño frente a sus propios compañeros.*

Los otros grupos de referencia mencionados fueron los colegas, los padres de familia y el Director.

Dentro de los aspectos considerados inmorales, se mencionó una vez lo relativo a la remuneración, en los siguientes términos: *Abuso laboral: el profesor que está recargado de trabajo con remuneración insuficiente, los profesores no reciben sueldo justo.*

Lo relativo a la dimensión económica de la profesión estuvo, por lo tanto, presente. Se denunció la *comercialización* de la profesión, *la universidad empresa, la mala docencia de un profesor por estar contratado con dos o más establecimientos, alargar tratamientos para obtener provecho económico* (Caso de Educadores Diferenciales o Psicopedagogos)..

Siendo claro que la dimensión moral pertenece al terreno de la acción, en ¿qué medida estos respondientes situaron al profesor en interacción? Respuesta: sólo en contados casos se refirieron a dimensiones muy íntimas (como por ejemplo la vocación o el compromiso consigo mismo). La mayoría de las situaciones se dieron en la interacción con personas: estudiantes, colegas, padres de familia, director y otros.

En el conjunto de las respuestas llamó la atención la claridad y crudeza de algunas expresiones ligadas con el desempeño de profesores en el ejercicio de su labor. Este mal desempeño se polarizó en dos vertientes:

a) *mal ejemplo* o inducción a conductas inmorales.(9)

Caso de profesores alcohólicos, homosexuales, madres solteras, vocabulario inadecuado y mal trato de palabra a alumnos.

Por otra parte uno de los respondientes reconoce como problema la conducta de profesores que: *comercializan drogas o alcohol, revistas y videos pornográficos.*

b) *adulteración de notas, informes de personalidad y hora de llegada al establecimiento.*

Estas conductas (7) vinculadas a los *aspectos burocráticos* de la profesión, tienen una presencia significativa en esta muestra, lo que evidencia que estos aspectos *administrativos* del trabajo del profesor, no sólo son una pesada carga, sino que se constituyen en terreno de faltas a la moral profesional.

Cabe decir, respecto de lo anterior (b), que en varios casos los profesores fueron arrastrados a estas adulteraciones, por la presión del director del establecimiento.

Otro ámbito que merece destacarse es el relacionado con *lo curricular*. En efecto la percepción de los profesores es que allí se juega parte importante de la ética profesional. Trece (13) menciones se refieren una amplia gama de conductas y de situaciones ligadas al Curriculum.

a) *Metodología inadecuada, planificación sin tomar en cuenta las necesidades del niño, Ocupar el tiempo de la clase en cualquier actividad sin objetivo claro.*

b) *Contaminación ideológica en la entrega de contenidos, no guardar neutralidad en los comentarios sobre la realidad, aprovechar la asignatura para entregar la ideología propia, parcialidad en el tratamiento de temas, demostrando prejuicios. Falta de pluralismo religioso.*

c) *No estar al día, inconsecuencia entre la teoría y la práctica.*

86

d) Por otra parte el profesor es víctima de un sistema que *no asegura libertad de cátedra* y que se caracteriza por la rigidez de los programas.

Finalmente un respondiente destaca como problema moral: *Formar parte de una institución cuyos principios no se comparte. Igual cosa respecto de metodologías oficiales.*

El aspecto *gremial* estuvo presente en la muestra. Su presencia fue débil (3). Uno de las respuestas significativas fue: *No existe sentido gremial para enfrentar situaciones que afectan a todos. Pero llegado el momento, todos se benefician de lo que unos pocos lograron con mucha lucha.* Esta falta de solidaridad fue expresada por un respondiente de un modo singular: *Profesor que descuida intencionalmente a los hijos de sus propios colegas.*

Dado que el trabajo fue realizado por alumnos terminales de Carreras de Pedagogía, era de suponer que habría ítemes relacionados con *alumnos practicantes*. En general, la evaluación ética de esta relación fue juzgada deficiente. Algunos casos parecen graves: *Profesor Guía que atropella a profesora novicia, alterando caprichosamente sus notas, Profesor Guía que exige a la profesora practicante conductas que el no ejemplifica, Profesor Guía que abandona el curso cuando llega el practicante.*

Este breve recorrido por la encuesta permite observar la pluralidad de situaciones atingentes al plano moral que se dan en el ejercicio de la profesión educacional y por ende la dificultad que implica su desempeño.

2.3.- Conclusiones

Algunas personas que conocieron este estudio manifestaron su inquietud y desaliento por el cuadro negativo que proyecta. Al respecto es preciso volver a enfatizar el carácter pre-científico de este ejercicio, es decir el carácter relativo y provisional de sus conclusiones, y por otra parte el hecho de que se interrogó sobre problemas y no sobre las cualidades o los méritos de los profesores chilenos. De modo que no es posible deducir juicios cualitativos a partir de lo anterior.

No obstante lo anterior, la encuesta muestra ciertas tendencias. En primer lugar, revela el interés y preocupación de los profesores por los aspectos éticos de su desempeño. En este sentido están muy bien orientados y su actitud y opinión revela que la vieja tradición pedagógica chilena está viva. El legado de Gabriela Mistral sigue perenne. Ningún profesor quiere dejar de lado su rol de *maestro* y decir eso es decir *modelo, guía, consejero*.

Por otro lado, el tipo de respuestas que recibimos revela que los respondientes vinculan lo moral con una amplia gama de situaciones, dejando de lado otras. En esa medida este muestreo habla por lo que dice, y por lo que no dice. ¿Podríamos decir que, por ejemplo, esta generación de profesores tiene un enfoque más individualista y menos comunitario que los profesores de la primera mitad del siglo? Tal vez, no estamos seguros. Sin embargo el hecho de que no haya ninguna mención de la *patria* o de un *proyecto social*, como no sea la denuncia de la contaminación ideológica, es algo que puede revelar el modo como los profesores vivencian su labor. Nos da la impresión de que los colegas chilenos viven su tarea en un alto grado de desamparo y soledad. Esta impresión está confirmada por el hecho generalizado de exigir al profesor un rendimiento y eficiencia en su quehacer muchas veces a costa de su propia realización como persona y profesional. ¿Qué podría significar a la postre, una campaña por *calidad y equidad* en la educación si no cuidamos a los maestros?

87

No continuamos con nuestro análisis ya que entramos profundamente en el terreno de lo opinable. Quedémonos con estas impresiones orientadoras y reconocamos un hecho: el estudio de los temas morales relativos a los profesores requiere de mayor atención. Es preciso dedicar más tiempo a esta materia. En ella se juega no sólo el juicio social, sino, y esto es más importante, el juicio de los propios colegas sobre sus propias vidas. Para un profesional, el oficio es algo vital, y la moral, no algo adjetivo, sino medular.

Valgan, pues estos análisis como ensayo para estudios de mayor envergadura y rigor.

Notas

(1) Pieper, Anne Marie. *Ética y Moral. Una Introducción a la Filosofía Práctica*. Ed. Crítica. Barcelona, 1991. pag. 28.-

(2) Alfonso Gómez Lobo. "Sobre una ética universal en una sociedad pluralista". Revista *MENSAJE*, N. 409, Junio 1992. págs 187-188. Ver también los artículos de Oscar Godoy y Beltrán Villegas en el mismo número.

(3) Pieper. *Ib.* pag. 39.

(4) San Agustín de Hipona. "Confesiones", Libro X, cap. VI. Refiriéndose al alma, dice: "¡Oh alma, porque tú vivificas la mole de tu cuerpo prestándole vida, lo que ningún cuerpo puede prestar a otro cuerpo. Mas tu Dios es para tí hasta la vida de tu vida"

(5) Pieper *Ib.* págs. 143 - 185.

(6) Pieper *Ib.* págs. 47 - 48.

(7) Cicerón. Este gran filósofo estoico no se refirió a los *oficios* en el sentido moderno, sino a lo que corresponde al hombre en cuanto ser humano. Los *officia*, son lo que corresponde a un ser humano. Desde entonces el tema de la *humanización* está presente en la historia de la cultura con características universales.

(8) Gabriel Gyarmati. "El Nuevo Profesor Secundario". Ed. Univ. Católica de Chile. s/fecha. 1973 circa.

(9) Wilbert E. Moore es autor de un libro clásico en esta materia: *The Professions: Roles and Rules* (1970). Para Moore una profesión debe responder a los siguientes criterios: a) *Occupation*: dedicación de tiempo completo y remuneración; b) *Calling*, es el elemento vocacional. El profesional no sólo vive de sueldo, sino de una satisfacción moral; c) *Organization: aspecto gremial*; d) *Educattion*: un saber sistemático, base científica y capacidad técnica; e) *Service orientation*: asegurar una prestación de gran importancia para la comunidad, cuya actividad se halla regulada por la misma profesión, mediante un Código de Ética; f) *Autonomy*, a partir de su saber el profesional toma libremente todas las decisiones necesarias. (Citado por Winfried Bohm en *¿Es posible profesionalizar la actividad del Maestro?* En *Educación*. Tubingen, Vol. 26, 1982

88

(10) José Ortega y Gasset. Sobre el tema de la vocación en Ortega, ver de Arturo Gaete S.J. "*El sistema maduro de Ortega*". Cia. General Fabril Editora. B.A. 1962.

(11) Alfonso Gómez Lobo. *op. cit.*

(12) El tema del grado de *profesionalización* de la profesión docente, no es, sin embargo, asunto tan claro. Para Winfried Bohm (1982), la pedagogía sólo goza de un status de *semiprofesionalización*. Sus argumentos son interesantes. No sería plenamente una *profesión*, ya que por lo general se realiza dentro de un marco burocrático y por lo tanto su autonomía queda reducida; no lo es desde el punto de vista de su clientela ya que el servicio que se demanda de él tiene muy variadas facetas (el profesor cumple muchos roles), algunas de las cuales entran en conflicto. Junto a ello debe mirarse el modo como el profesor vive su *auto rol*, es decir el sello personal y vital que imprime a su quehacer. Ese auto rol no cabe dentro de esquemas rígidos, ni puede ser completamente anticipado científicamente (el profesor debe dar un ejemplo de vida). Finalmente si se acepta que el docente es un profesional con todas las de la ley, cómo fundamentar la calidad de educadores de otros agentes sociales (por ejemplo los padres de familia). A menos que se restrinja su rol a algo meramente técnico, cosa que descartamos.

(13) Antoine de S. Exupery. Este tema es central en la obra de este gran escritor francés. La edificación del hombre en el hombre es lo central. Uno de los textos más explícitos es el de CIUDADELA (C. XXV): "Vous n'êtes point chargés de tuer l'homme dans les petits d'hommes, ni de les transformer en fourmis pour la vie de la fourmilière". Oeuvres. Bib. de la Pleiade. Ed. Gallinard. París, 1959.

(14) Gatti, Guido. "Ética delle Professioni Formative". Ed. Elle Di Ci (Torino), 1992. pag. 9.

(15) Estas referencias están tomadas del libro del autor titulado: *La Vocación Vertical*. (Ed. Univ. de Valparaíso, 1992), págs 96 y 97.

El tema del oficio es uno de los temas centrales en la obra de Gabriela Mistral. Su tratamiento del tema revela su vinculación con sus valores religiosos y morales. Nada más alejado de ella que una visión economicista o puramente pragmática. "Solo Dios es asunto más trascendente para el hombre que su oficio" y "No hay prohibición que pueda quedarse fuera del oficio."

Bibliografía

- Agustín de Hipona.** *De Magistro* (389).
Editorial Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1958
- Bohm, Winfried.** "¿Es posible profesionalizar la actividad del maestro?"
EDUCACION, Tübingen, 1982. Vol. 26, págs. 14-23.
- Cardona, Carlos.** *Ética del Quehacer Educativo*.
Ed. Rialp, Madrid, 1990.
- Castelleto, Gilda. I.** Ciencias Religiosas, U.C.V.
"Fundamentos de moral profesional". (Manuscrito, 1992).
- Gatti, Guido.** *Ética delle professioni formative*.
Ed. Elle Di Ci, Torino, 1992.
- Luzuriaga, Lorenzo** *Teoría de la Educación* (Traducción)
Editorial Losada, Buenos Aires, 1968
- Moore, Wilbert.** *The professions: Roles and Rules*.
Nueva York, 1970.
- Valenzuela F., Alvaro.** "Ética profesional".
U.C.V. (Manuscrito, 1990).
La Vocación Vertical. El pensamiento de Gabriela Mistral sobre su oficio pedagógico.
Ed. Universitarias de Valparaíso de la UCV., 1992.
San Agustín de Hipona. Teoría y arte pedagógicas.
Ed. Universitarias de Valparaíso de la UCV, 1983.

◆◆◆
Alvaro Valenzuela Fuenzalida
Master en Educación, Craighton University, USA.
Specialist in Education, Nebraska University, USA.
Director del Instituto de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso