

¿CARÁCTER O RESPONSABILIDAD PROFESIONAL? MÁS ALLÁ DE LA BUROCRATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Vicent Gozávez Pérez

Universitat de València

Resumen. La ponencia da buena cuenta de la necesidad de superar una visión burocratizada de la enseñanza, superación que exige repensar el sentido de la profesión docente. A partir del texto, se propone de modo intuitivo una tipología del perfil profesional docente. Sin embargo, surgen dudas conceptuales: ¿cabe hablar de formación del carácter o más bien de la responsabilidad profesional de los maestros? Si se apela al carácter, ¿cuáles serían exactamente las virtudes que ayudarían a definirlo, y por qué? ¿Cómo hacer compatible la formación del carácter con la “aceptación a cada alumno con su modo de ser”?

Palabras clave: formación docente, responsabilidad profesional, deontología

1. Contra la burocratización de la enseñanza

El título de esta ponencia bien podría ser “Contra la enseñanza burocratizada y a favor de la búsqueda de sentido en la educación”, algo que es ya una demanda social en la medida en que la sociedad legítimamente reclama un profesionalismo plenamente ético a los que dedican a esta actividad. Pues en efecto, el trabajo no es sólo un cumplir expediente, una forma de ganarse la vida que además está bien pagada si uno llega a ser funcionario de las instituciones educativas. Es algo más: es la vivencia de lo que tradicionalmente se llama una vocación, es la inquietud por sentirse realizado con esta actividad social y contribuir a la realización de las personas en algún punto de su trayecto educativo.

La visión burocratizada de las profesiones, que Weber cifraba como gran aportación de la modernidad, supone la especialización del trabajo, la jerarquía de las organizaciones y las relaciones impersonales, visión del trabajo que se supone racional, en tanto que basada en la ley, y que supone una superación de modos carismáticos y tradicionales de autoridad o de poder. Pero la visión burocratizada puede servir en otras ramas de la administración, no precisamente en la formativa o educativa. Se precisa, tal y como magistralmente se argumenta en la ponencia, el cultivo de un carácter

(*ethos*) particular, adecuado para que el maestro no sea sólo legal, un operario según funciones marcadas por ley, sino un *buen* maestro.

A este respecto, y tras casi dos décadas trabajando en la educación primaria y especialmente en la secundaria, me atrevería inspirado en el texto a proponer una tipología del carácter docente, o más bien del perfil conductual y actitudinal docente. Una tipología intuida a partir de conductas y actitudes que encierran unos presupuestos filosóficos y pedagógicos (ideológicos: referidos a ideas y valores de fondo) que se pueden y deben trabajar en la formación de los futuros docentes, tal como se insiste en la ponencia:

1. Una minoría perversa, a todas luces inmoral profesionalmente, formada o bien por docentes medio autómatas, instructores apáticos o, lo que es peor, pseudo-burócratas incompetentes; o bien por profesores que entusiasman pero con fines espurios, manipuladores, creadores de heteronomía en los educandos, por lo que más que educar adoctrinan en el peor sentido del término, estrechando la mente del educando, induciendo a un único modo de pensar o ver la realidad: el suyo y el de la materia que imparten.
2. Una medianía heterogénea formada por profesionales competentes, que creen en lo que hacen, pero incapaces de entusiasmar y arrastrar entre otras cosas por decencia, por miedo a entrar demasiado en lo personal, reacios al peligro de manipular o influir demasiado en los educandos no vaya a ser que con ello se excedan sus funciones. Prefieren intervenir sólo en el plano cognitivo, argumentativo o científico de la formación, dejando aparcada la cuestión de los valores o la dimensión afectiva de la educación. Con frecuencia afirman directamente que su labor profesional es sólo instruir, no educar (sobre todo en secundaria), como si estas dos acciones fueran independientes o separables con bisturí. De todos modos, operan bien en el sentido de que ejercen con honestidad su labor, aplicando de la mejor manera la idea de una acción funcional o burocrática, aséptica pero honesta y efectiva en la enseñanza. (Personalmente me incluyo entre éstos, reconociendo mi incapacidad para desarrollar el lado más artístico y apasionado de la labor docente).
3. Una minoría excelente, cuya función profesional se acerca igualmente a la del operario honesto y competente, a la del artista que entusiasma y a la del activista capaz de crear compromisos, moviendo a los educandos hacia la aventura del conocimiento y del trato digno con la vida pero desde el respeto profundo a su autonomía; implicándose para ello en aspectos como la justicia en la convivencia y la defensa de valores profundamente democráticos; apostando de un modo u otro por ese *ethos* o carácter tan preciado y necesario en ciudadanos de sociedades libres y plurales. A diferencia del grupo anterior, no tiene miedo de llevarse a casa historias de alumnos que tienen necesidades de atención especial, que requieren un trato diferencial para compensar las graves carencias socio-afectivas de su entorno familiar, etc., al precio de mezclar en ocasiones dolorosamente la esfera privada con la laboral. El entusiasmo que infunden es prudente, no excluyente de otras materias, favorecedor de las mejores capacidades, estimulador de talentos y de la apertura de mente del educando. Suscitan compromisos pero no desde el mero voluntarismo, sino desde el conocimiento y el cultivo de la inteli-

gencia, pues no entienden la instrucción sin valores, ni el conocimiento despojado de los mejores intereses, ni la ciencia sin conexión con la vida social. Directa o indirectamente presuponen que la democracia es, al modo de Dewey, una forma de vida y no un simple mecanismo de elección de élites; forma de vida que pasa por educar en el gusto por la participación y el vínculo cooperativo, por la construcción del conocimiento desde la curiosidad, la acción y el diálogo. Forma de vida o *ethos* que pasa por promover la formación de buenos médicos, arquitectos, maestros o profesores, empresarios, abogados, bomberos o policías... los cuales, desde el conocimiento adecuado en su especialidad, contribuyen al bien común y a una sociedad justa. Pues ésta no se construye con ciudadanos mediocres ni con profesionales incompetentes.

Tal y como se desprende de la ponencia, la misión en la formación de los futuros docentes conduce al acercamiento provechoso entre formación científica y humanística, aunque, tal y como lo entiendo, se percibe un postulado antropológico y filosófico que lo sustenta todo: la opción entre entender al educador y al educando como instrumentos, como piezas que han de encajar en un gran engranaje social, por muy volátil y flexible que sea, o entender a uno y a otro como fines en sí mismos, con una dignidad y unas aspiraciones vitales más allá de su futuro valor de mercado. Como seres que buscan el sentido de su quehacer, aquello que legitima su función en la sociedad pero que además les ayuda a realizarse personal y profesionalmente en un mundo tan cambiante y complejo. Complejidad y mutabilidad que puede arrasar (¡cuidado con ello!) al yo profesional mínimamente estable, convencido y comprometido, seguro de sí como para actuar con ánimo frente a tanta adversidad.

2. ¿Carácter o responsabilidad profesional?

Las continuas llamadas a la formación del carácter de los futuros docentes despierta algunas dudas, a pesar de la impecable argumentación y la extensa bibliografía aportada en la ponencia. Sin duda la formación del carácter evoca de inmediato a Aristóteles, y es en esta evocación en donde quisiera formular algunas dudas o perplejidades, bien conocidas por otra parte –poco originales por tanto– y que sobradamente conocerán los autores de la presente ponencia.

Por ejemplo, *encarnar* una materia y no sólo *explicarla*, como se defiende, ¿es cosa del *carácter* del maestro, o más bien de *responsabilidad profesional* que incluye valores como la convicción y vivencia del sentido, incluso de coherencia con los bienes internos de la profesión? Esta diferencia conceptual no es cosa menor, y cabe diferenciar entre una cosa y la otra para no caer en los peligros de una educación del carácter al menos en sentido premoderno (es decir, un sentido envolvente, poco plural y dirigista, cerrado y constreñido a una idea de la naturaleza humana).

No es lo mismo invocar al carácter del futuro docente (a su modo *total* de ser y de actuar), que, más modestamente, a su responsabilidad profesional, o si se quiere a su identidad profesional, a aquello que le ayuda a identificarse y a reconocerse como buen profesional. Aranguren hablaría de *talante* más que de carácter, o incluso acudiendo

al mismo Aristóteles podríamos defender la formación de una *disposición* o actitud docente buena o adecuada.

Apelar al carácter como centro de la formación moral despierta legítimamente la sospecha de adoctrinamiento: la formación del futuro maestro podría suponer educar en una caja de virtudes *modélica*, para seguidamente ensalzar un tipo de personalidad moral demasiado definido, con poco margen para la pluralidad de formas de vida y la autonomía personal.

Dicho de otro modo y con ejemplos, ¿es realmente preciso que la formación del carácter en educación superior se realice a través de la lectura de “libros de largo recorrido, a ser posible gruesos”? (Nietzsche cambió para siempre la historia del pensamiento occidental con un librito de sólo seis páginas; la filosofía del lenguaje incluso la posmodernidad no son más que grandes notas a pie de página de *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, publicado en 1873). La educación del carácter, ¿pasa por evitar en clase las tertulias o debates como los televisivos, o a evitar una idea de lo que es el sentido crítico diferente a la modélica?

Más: apelar a valores como la autonomía, a actitudes de confianza en el buen saber del profesor, a la predisposición a tomar en serio a sus estudiantes, al respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores, a capacidades como la racionalidad práctica, etc. ¿realmente conduce a intervenir en el *carácter* del futuro maestro o maestra? En el fondo, ¿no es apelar a la *responsabilidad social y ético-profesional* del maestro, a su *identidad profesional* compuesta de actitudes, valores, conductas, creencias, convicciones y disposiciones? Esta responsabilidad difícilmente entraría dentro del *saco o caja de virtudes* que es en realidad lo que conformaría el *carácter*. Por cierto, ¿qué virtudes serían exactamente esas, y por qué? ¿Y cómo difundirlas en clases con 90 o 110 alumnos en estudios superiores, si uno de los métodos es la atención personalizada y la “aceptación a cada alumno con su modo de ser” (p. 8)?

Por cierto, en el carácter del maestro la virtud docente sería un punto de equilibrio prudente entre dos extremos viciosos: por ejemplo, un extremo –vicio– por ausencia o defecto podría ser la apatía educativa, la falta de convicción y la indiferencia total al alumnado. ¿Cuál sería el vicio por exceso? ¿El entusiasmo desmedido? ¿Dónde estaría la frontera? ¿Quién la establece?...

Surge asimismo la duda sobre la misión clave del educador: la diferencia entre *desarrollar* y *modelar*. El educador desarrolla, inspira, promueve aprendizajes significativos de todo tipo, contribuye al crecimiento y la maduración, estimula la inteligencia en muchos sentidos, también el sociomoral, pero no moldea (p. 7) de ninguna forma, o no habría de hacerlo al menos intencional o explícitamente.

De todos modos, son muy razonables las llamadas al carácter y son una invitación necesaria a la reflexión sobre todo como revulsivo contra una *forma de vida* liberal, como alternativa a la perspectiva hegemónica del vive y deja vivir convertida tan a menudo en invocación a una libertad desapegada, reducida en exclusiva a la mera independencia o no interferencia de unos con otros, perspectiva ética ligada a la exaltación de las competencias individuales en educación, sobre todo las técnico-científicas. Los alegatos al *carácter-profesional-docente*, diríamos que más que al carácter a secas, son interesantes desde planteamientos aristotélicos (en el texto se refuerzan las tesis aludiendo a toda la cohorte de pensadores neoaristotélicos) pero reconvertidos a la ética

moderna, y siempre que se asuman dos principios éticos fundamentales de la misma: el *principio de autonomía*, según el cual la persona es fin en sí misma y no mero medio o instrumento, y el *principio de publicidad*, según el cual las decisiones sociales o morales relevantes han de someterse a la razón pública desde el criterio de transparencia y, en versión más actual, desde un diálogo celebrado en buenas condiciones.

Sin estos principios éticos de la modernidad, sin la barniz kantiano a Aristóteles, la defensa del carácter en la educación puede deslizarse al retorno a cosmovisiones preestablecidas, a destinos pergeñados desde modelos cerrados de la naturaleza humana, peligro contra el que, es preciso reconocerlo, se vacunan una y otra vez con acierto los autores de la ponencia presentada.