
Influencia tácita del profesor y educación moral informal

por José Antonio JORDÁN SIERRA
Universidad Autónoma de Barcelona

1. Introducción

La función de la educación y de la escuela, hoy más que nunca, no puede limitarse al plano académico-pragmático. La merecida autoridad del *Informe para la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación* ha insistido reiteradamente en que una diagnosis sensata de nuestras actuales sociedades y sistemas educativos demanda con urgencia a la educación cultivar en las nuevas generaciones un profundo y genuino «saber ser».

El Informe Delors, en efecto, ha afirmado sólidamente que la educación ha de contribuir a superar

«la tensión entre lo espiritual y lo material, pues frecuentemente, aun sin darse cuenta, el mundo de hoy siente *un deseo*, a menudo no expresado, *de ideales y valores*, de lo que se podría llamar “moral”, para no herir a nadie [...] No es en absoluto exagerado afirmar, por parte de la Comi-

sión, que de esto *depende la supervivencia de la humanidad*» (Delors, 1996,15). Dicho de otro modo: «La educación ha de contribuir al desarrollo total de cada persona, es decir, del cuerpo, la inteligencia, la sensibilidad, el sentido estético, la responsabilidad personal y la moralidad» (p. 83).

En las páginas que siguen intento mostrar algunos de los mecanismos sencillos, cotidianos y ocultos —pero de enorme eficacia— que los profesores utilizan normalmente de forma inconsciente en su práctica educativa a la hora de transmitir a los alumnos valores, en general, y de suscitar, más en particular, habilidades y actitudes morales.

Al hablar de la incidencia de los profesores, y más extensamente de las escuelas, en la vida moral de los alumnos, mi objetivo no es fijarme aquí en aspectos tan evidentes y urgentes como son, por ejemplo, los problemas de la drogadicción, la violencia o el racismo. Soy

consciente de que problemas como los anteriores, entre otros de gran problematización, aunque están relacionados con el cambio de actitudes y valores, necesitan claramente de acciones educativas sistemáticas y planificadas, tanto por parte de las escuelas, como de otras muy diversas agencias educativas no formales y sociales.

¿Qué tipo de valores, actitudes y comportamientos son los que me interesan, pues, analizar en esta contribución? Podría responder que el objeto de atención en el presente estudio es el conjunto de *cualidades que configuran la personalidad moral básica*; rasgos de los que tienen una gran necesidad hoy, tanto las personas concretas (para realizarse integralmente), como los ámbitos sociales en que están llamadas a desenvolverse (desde el terreno familiar y laboral..., hasta el de la ciudadanía democrática, plural, y cada vez más global). En este sentido, y sólo a modo ilustrativo, pueden citarse cualidades tales como: tolerancia, responsabilidad, autocontrol, cooperación, honestidad, equidad..., y un hondo respeto hacia toda persona. Cada uno de esos rasgos deseados está enraizado, obviamente, en una miríada de otros más simples o primarios. Sin pretensión de exhaustividad, la *tolerancia* supone apertura, flexibilidad y comprensión; la *responsabilidad* requiere autoexigencia, compromiso y esfuerzo; el *autocontrol* precisa autodominio, persistencia y paciencia...; y el *respeto* hacia cada persona supone empatía, valoración y solicitud profunda en relación a cualquier «otro». Podrían añadirse, por supuesto, muchísimas más cualidades con

carga valorativa-moral; cualidades —por ejemplo— como la autocrítica, la imparcialidad, la transparencia, la autonomía, la solidaridad, el diálogo, el cuidado, la alteridad y —¿por qué no?— una cierta dosis de genuino altruismo. Con todo, lo que aquí interesa es señalar el tipo de cualidades y actitudes deseables, no su exhaustividad.

Pero, ¿cómo se forman esas disposiciones en la personalidad?; o, planteada la cuestión en el sentido que aquí nos interesa: ¿pueden, y en qué sentido, influir los profesores en la formación de ese tipo de cualidades de carácter moral en sus alumnos? La respuesta, por supuesto, es más compleja de lo que en estas páginas puede decirse, pero es posible apuntar ciertas explicaciones justificadamente plausibles.

2. A la sombra de la cotidianidad

Hansen señala que se pueden dedicar unas horas del curriculum para estudiar matemáticas, sociales o ética, pero afirma rotundamente: «es imposible encerrar la educación moral en un tiempo reservado para su aprendizaje; (porque) dicho aprendizaje moral tiene lugar, o fracasa como tal —¡algo que también puede suceder!— en la interacción cotidiana entre profesores y alumnos» (Hansen, 1998, 38). Observación, ésta, capital; porque nos introduce en un campo de la ciencia pedagógica relativamente poco explorado y altamente prometedor en lo que se refiere al ámbito de la educación moral y en valores [1].

La tesis central encerrada en la ante-

rior afirmación de Hansen es que las acciones cotidianas de los profesores constituyen para los alumnos una discreta pero constante «invitación» a adoptar conductas y actitudes del mismo tipo, explicable por un modo de influencia moral tácita, bien diferente a la que sucede en otras formas de actuaciones escolares expresamente planificadas (Hansen, 1993) [2]. Examinaré algunos elementos básicos relacionados con esta tesis, que viene a coincidir, en realidad, con el objetivo central de esta contribución.

La impronta moral de los profesores en sus alumnos se produce, no sólo en momentos concretos, en los que puede pretenderse influir intencionalmente en ellos [mediante instrucciones verbales relacionadas con valores, o a través de técnicas pedagógicas bien programadas], sino, ante todo, *en la sombra de la cotidianidad* inscrita en la vida escolar [3]. Una de las razones de esa influencia latente diaria es su *continuidad*. Las estrategias premeditadas de educación moral suelen ser casi siempre puntuales, esporádicas e intermitentes; por el contrario, el impacto moral de las interacciones entre profesores y alumnos a lo largo de cada día, semana y año escolar es persistente e ininterrumpido. Un símil oportuno para este tipo de procesos es el que resalta el mayor efecto que produce en la tierra la constante lluvia fina comparado con el de la corta tormenta. Si se aceptan los cuidadosos registros de Jackson sobre las interacciones —verbales o no— que ocurren en el aula, se puede decir que los niños están expuestos a una lluvia de 200 mensajes cada hora; es decir, un total de 1000 al día, de 250.000

al año y de unos 3.000.000 durante la escolaridad obligatoria. Una enorme cantidad de *mensajes* que, para bien o —en ocasiones— para mal, se van aposando inadvertidamente en el fondo del psiquismo infantil (Jackson, 1990).

Si bien es verdad que «todo lo que un profesor hace mientras está en contacto con los alumnos lleva una carga moral» (Fenstermacher, 1990,134), no es menos cierto que esa comunicación permanente de influjos morales pasa la mayor parte de las veces *inadvertida*, tanto para los profesores, como para los alumnos [4]. Desde la antropología, por ejemplo, Hall (1989) ha remarcado insistentemente este fenómeno habitual en las relaciones humanas: el objeto de nuestra atención consciente suele reposar en los aspectos superficiales de las circunstancias, cosas y personas; mientras que lo esencial de las realidades e interacciones que tejen nuestra vida permanece en ámbitos más profundos, a los que la mirada ordinaria, ligera y miope no alcanza a vislumbrar. El símil, tan usado, del iceberg vuelve aquí a tener toda su potencialidad explicativa analógica: las minúsculas partes de los enormes bloques de hielo representan las «rutinas» diarias personales, sociales, o escolares que nos hipnotizan en el quehacer tumultuoso y absorbente de nuestra actividad, preferentemente práctica; sólo el observador reposado y sensibilizado con lo que puede encontrar debajo de esa discreta señal exterior, llega a zambullirse en la gran masa escondida, esto es, en el hondo y sorprendente significado valorativo-moral de los hechos aparentemente más sencillos e insignificantes.

En este sentido, los profesores «ven» ordinariamente ejercicios bien o mal solucionados, niños motivados o aburridos, intervenciones brillantes o erradas, programas cubiertos o atrasados..., alumnos cordiales o indisciplinados. Ese es el foco —en sus variadas formas de manifestarse— de su atención consciente, de su postura de alerta. Los alumnos, a su vez, también están «pre-ocupados» en secundar las expectativas concretas de sus profesores, así como —no en menor grado— las de sus iguales; su punto de mira, en efecto, se sitúa sobre todo en el esfuerzo por entender y responder bien a los continuos retos académicos, por adoptar comportamientos que no violen las reglas de juego de la cultura escolar, por ganarse la amistad de sus compañeros..., y por granjearse también de algún modo el favor afectivo de sus profesores. En unos y otros, pues, la actividad mental más abundante está situada en un plano de la conciencia superficial. En el caso de los alumnos, la atención puede centrarse en buscar solución a situaciones tan insignificantes como sacar o no el tipex del estuche para corregir una cifra equivocada de un problema que la profesora está corrigiendo en la pizarra en ese momento, tras haber pedido ella a todos los alumnos una gran atención a su explicación. En el caso de los profesores, sin mucha diferencia cualitativa, la ocupación mental puede ser tan sencilla y trivial como estar pendiente de si el nivel de ruido producido por los comentarios que se hacen entre sí sus alumnos mientras están realizando unos ejercicios es tolerable o merece una llamada de atención.

Este tipo de observaciones sobre la

vida en las aulas constituye una sugestiva invitación a introducirse, aunque sólo sea unos pasos, en un filón muy fecundo para el ámbito pedagógico y, más concretamente, para el campo de la educación moral o «en valores». Ha sido quizás Polanyi quien mejor nos ha ofrecido unas preciosas consideraciones sobre el conocimiento práctico, de carácter tácito, así como sobre la importante diferencia existente entre éste y el conocimiento teórico o consciente, reinante en el plano de la reflexión y de la conciencia explícita. Todo tipo de «artes» aprendidas: conducir, nadar, tocar un instrumento, manejar un ordenador, hablar con soltura...; todo tipo de comportamientos sociales o escolares «educados»: pedir la palabra, agradecer un detalle, controlar la fatiga en clase, evitar molestar a otros, hacer las tareas ordenadamente...; todo ese tipo de habilidades y actitudes —je innumerables facetas que tejen nuestro quehacer y convivir cotidianos!— consideradas usualmente como «naturales» se adquieren, en realidad, en virtud de laboriosos aprendizajes, derivados de minúsculas experiencias acumuladas, de «micro-saberes prácticos» entretejidos muy complejamente en el laboratorio del psiquismo humano.

En este orden de cosas, Polanyi distingue entre conocimiento *focal* («knowing *that*») y conocimiento *subsidiario* («knowing *how*»). Cuando, por ejemplo, dos niños están jugando en el patio y utilizan la lengua, con unos determinados tonos y expresiones, su conocimiento focal y consciente está centrado en el sentido que tiene para ellos aquel juego absorbente, sin dejar por ello de tener un co-

nocimiento activo, pero subsidiario, de la lengua utilizada para tal fin (Polanyi, 1983,57). Substancialmente podría decirse que, de forma parecida, aprende la segunda lengua un pequeño inmigrante a través de un proceso genuino de inmersión lingüística, o la aprende cualquier alumno estándar de nuestras escuelas en las clases de Lengua redactando con mayor riqueza léxica y expresiva sus ejercicios y sus redacciones, máxime cuando estas tareas están imbricadas en metas que atraen su atención focal: ¿concursos, deberes que puntúan, exámenes de los que dependen su nota en tal asignatura?

Todo lo dicho anteriormente, de forma necesariamente resumida, no quiere decir que —en palabras de Polanyi— nuestro «*conocimiento personal*» (cúmulo inmenso de micro-conocimientos subsidiarios adquiridos en las múltiples actividades de tipo *informal* que experimentamos en nuestro vivir cotidiano) no pueda ser objeto de un modo de conocer focal, teórico, consciente, deliberado. La actividad reflexiva, por supuesto, desde la más sencilla (p.e., «la actividad mental de que apenas estoy escuchando a quien me está hablando») hasta la más compleja (p. e., «la actividad científica del psicólogo absorto en el estudio analítico de algún mecanismo concreto implicado en el proceso del pensamiento filosófico-moral») es posible y deseable, al menos según circunstancias y parámetros plausibles desde diversos puntos de vista. Obviar dicha actividad mental reflexiva y deliberada supondría renunciar a grandes objetivos culturales (p.e., a la investigación científica) y pedagógicos (p.e., la aptitud y actitud del espíritu «crítico»). Así pues, sin

negar la importancia de ese conocimiento explícito, las consideraciones anteriores pretenden remarcar otra sencilla pero profunda lección: la de recordarnos que nuestras vidas reales, tomadas en toda su amplitud y complejidad, tal como las vamos conformando, experimentando y expresando en su devenir cotidiano se nutren y construyen en gran medida gracias a esa categoría de saberes prácticos y existenciales; en una palabra, en virtud del tipo y de la riqueza de nuestras *experiencias* vividas de forma directa. Como apunta Manen, interpretando esta tesis fundamental de Polanyi:

«Aprendemos todo tipo de detalles sobre la realidad que nos envuelve, pero esos detalles sencillos conforman un conocimiento silencioso o tácito. Es difícil expresar cómo llegamos a saber todas esas cosas [...] Lo importante en todo esto es que —en definitiva— somos capaces de integrar muchas de nuestras impresiones y experiencias simples, particulares y ordinarias en intuiciones holísticas, globales; al conjunto de estas intuiciones se le puede denominar “conocimiento personal”, algo que cada individuo debe adquirir para ser capaz de realizar ciertas tareas y conductas» (Manen, 1998,213).

En pocas palabras, y para lo que aquí interesa: las experiencias y vivencias más ordinarias y sutiles se van condensando en los hondos planos del psiquismo de los receptores, dando lugar así paulatinamente a un «conocimiento personal» tácito de tipo más bien intuitivo; lo que constituye, a su vez, el fundamento y el requisito indispensable para realizar las

tareas más valiosas y complejas del ser humano: desde la comprensión lingüística, hasta la delicada tarea de educar, pasando por la habilidad para *decidir* y *actuar moralmente* de forma tan natural como deseable.

3. Influencia personal del profesor como agente moral

La segunda consideración no es de menor importancia. Se podría describir así: el ser humano —en cuanto tal— «es» [5] constitutiva y esencialmente *moral*; al igual que es —por supuesto— social, inteligente, afectivo, o simplemente biológico. En razón de este presupuesto antropológico —no siempre asumido con facilidad— es por lo que en cada instante, actuación y relación cada persona, sea un niño o un adulto, está *captando* y *emitiendo* a su alrededor, a través de todo su ser y quehacer, mensajes de índole moral; de igual modo que está mostrando en todo momento y acontecimiento signos de inteligencia, de afectividad, de socialidad, o de meras expresiones biológicas. Dicho de forma sintética: toda persona, transmite «*en*» sus más sencillas acciones, miradas, gestos, palabras y silencios, verdaderos contenidos morales. Lo importante en este punto es que realmente los emite, tanto si se analiza el fenómeno desde la perspectiva puramente *personal* (vida familiar, o relaciones amistosas), como si se contempla tal realidad desde la condición de «*persona-que-ejerce-un-rol*»; como, por ejemplo, el de *profesor*. En ambos casos, los *meta-mensajes* implícitos en sus acciones e interacciones son realmente morales, aunque no se manifiesten en ese formato

de un modo tan transparente y evidente como ocurre en las otras dimensiones humanas: sociales, intelectuales, afectivas o físicas; algo explicable, en gran parte, dada nuestra fácil y habitual tendencia «sensista» de percibir las «auténticas» realidades.

En esta línea, cuando el profesor evalúa, por ejemplo, injustamente a un alumno está siendo tan inmoral como cuando aplica un castigo indebido a su hijo. La diferencia no es aquí éticamente *esencial*, sino más bien de orden *material*. En una circunstancia y en otra, es siempre la *persona* la que *injeta* en la acción más puramente íntima e informal, o en la más institucional y profesional, *un halo de genuina carga moral* [6]. En definitiva, como afirmaba ya hace unos años el gran pensador francés Emmanuel Mounier, este hecho ontológico y dinámico encierra un precioso valor, pues «una relación de personas jamás se establece en un plano puramente técnico; el hombre, una vez presente, *contamina moralmente* el mundo que le rodea; actúa en él por la cualidad de su simple *presencia*» (1974,61).

En esta veta temática, sería interesante analizar el tipo y grado de conocimiento valorativo-moral que suelen manejar a nivel *consciente* los profesores en el fragor de su vertiginosa práctica educativa diaria, pero ese tema desborda el objetivo de este estudio [7]. Lo que sí conviene comentar, brevemente, es la *percepción emocional-cognitiva-moral que tienen los alumnos* de las continuas actuaciones de sus profesores.

El primer paso lógico que afecta a los receptores en la dinámica de un proceso de interacción con un emisor —en este caso el alumno respecto del profesor— es *la percepción de sentimientos y saberes eminentemente prácticos*, más o menos difusos, provocados por el influjo del ser y actuar del docente. Sólo en un segundo momento se le abre al alumno la oportunidad de razonar o reflexionar de forma consciente sobre el contenido de lo sentido o percibido. Desde esta realidad comunicativa, sin embargo, es importante destacar que, tanto si los procesos mentales conscientes del receptor se activan en mayor o menor grado en esa «segunda fase» del proceso interactivo, como si no ocurre así, *el impacto primero a nivel de sentimientos es inevitable*. Ahora bien, este hecho es de gran trascendencia para el tema aquí tratado, puesto que, si bien es cierto que los alumnos pueden —y deben— ser críticos respecto a las influencias de otros agentes significativos, *un potente efecto habrá tenido ya lugar, para bien o para mal, en su personalidad psicológica y moral*. Sea como fuere, el hecho es que los alumnos —incluso los más pequeños— «saben mucho más de lo que pueden decir con sus palabras», tal como comenta Polanyi, quien llega a decir que «los niños menores de dos años pueden aprender a interpretar los significados de un emisor transmitidos mediante los movimientos labiales de éste, incluso mejor que una buena mayoría de adultos» (1983,400).

En relación a la cuestión que ahora nos ocupa, el mismo Polanyi afirma de modo contundente que «la experiencia (en cualquier vertiente, también en relación a la sabiduría, en sentido amplio) sólo

puede ser comunicada por la vía del ejemplo vivo de quien la posee, no mediante preceptos (o directrices teóricas)» (Polanyi, 1983,54).

Dicho por autores más cercanos a nosotros, con acierto y en relación expresa a cómo es posible apre(h)ender los valores morales:

(Para el aprendizaje de ciertos contenidos académicos, la experiencia no es siempre tan necesaria), pero no ocurre así con los valores morales; en este caso, se hace indispensable la referencia a unos modelos que, de modo relativamente estable y continuado, constituyan una *experiencia* de los valores para que éstos puedan ser aprendidos [...] Los valores se aprenden si están unidos a la experiencia de los mismos, o más exactamente, si son *experiencia*. No se puede aprender, por ejemplo, el valor de la tolerancia si no se tiene experiencia de la misma, es decir, de *modelos* [expertos] en conducta tolerante» (Ortega y Mínguez, 2001,43).

Dicho en términos más inteligibles para nuestro objetivo: aunque, por supuesto, las acciones e interacciones que fomentan los profesores con sus alumnos no obedecen a la categoría simplista de «causa-efecto», no es menos cierto que las formas de ser y de proceder de los primeros, sus «clases de *experiencias* cargadas de valores», mostradas en la práctica docente cotidiana, dan lugar a sutiles influencias morales en los segundos, que «*invitan y predisponen*» a éstos a *pensar y actuar de forma significativamente co-*

rrelativa al tipo y grado de moralidad propiciada por los primeros [8].

Como nos recuerda Jackson (1992) a lo largo de su libro de expresivo título: *Untaught Lessons*, los eventos vividos en las escuelas de la mano de los profesores tienen decisivas consecuencias en la personalidad psicológica y moral de los alumnos..., aunque su eficacia suele manifestarse *a largo plazo*. Esta es una de las razones por la que los estudios más serios realizados sobre esta modalidad de educación moral informal sean, en general, cualitativo-narrativos, abandonando por ello cualquier pretensión de evaluar, en el sentido experimental convencional, los efectos o resultados morales generados en los alumnos a partir del influjo de los profesores [9].

Jackson, y otros, exponen que a la pregunta «¿de dónde proceden nuestras cualidades morales?» no se puede dar una respuesta innatista o ligera (Jackson, Boostrom y Hansen, 1993,182). Dichos autores insisten en que una parte importante de la respuesta reside en el hecho de haber sido impactados desde la más temprana infancia por eventos interpersonales aparentemente simples, pero cargados de significado moral. Una gran parte de esos acontecimientos ocurren en la vida cotidiana familiar y escolar, mediatizados por educadores (sean padres o profesores). Tales sucesos o incidentes son de minúscula trascendencia si son considerados en sí mismos, aislados, o si son percibidos desde el punto de vista externo de la cotidianidad de la vida; pero, dado que en su centro van cargados de significado moral también, y que

son tremendamente repetitivos por su connaturalidad, la influencia que pueden tener en la personalidad moral de los alumnos es difícil de calcular. «Para ilustrar esa potente influencia puede ser útil la sencilla metáfora de la huella que deja el viento y la lluvia sobre la superficie terrestre con el paso del tiempo, o la del agua que gotea lentamente, pero de forma constante, sobre la dura roca» (Jackson et al., 1993,184). No cabe duda, por todo lo dicho hasta aquí, que «como educadores debemos actuar según la convicción de que, aun cuando con frecuencia no lleguemos a ver todos los frutos de nuestro esfuerzo por influir moralmente en nuestros alumnos, *esos efectos se dan y actúan en la vida de ellos*, incluso cuando tampoco ellos lleguen a identificar su origen difuso» (Jackson et al., 1993,185). ¿No debería ser éste el «credo», realista a la vez que optimista, de todo profesor profesionalmente comprometido, sobre todo en el ámbito de la educación moral?

Este último presupuesto resume, de algún modo, los anteriores. En el estudio llevado a cabo por Jackson y sus colaboradores, uno de los profesores que participaron en esa investigación expresó al final: «We teach ourselves» (1993,284); manifestando de ese modo que había comprendido el hecho de que «*en*» la misma enseñanza lingüística que impartía, también *se estaba «enseñando» a sí mismo*. O con las palabras de estos autores: «esa frase, manifiesta la conciencia de ese profesor sobre el potente influjo que tienen los propios rasgos de personalidad en la enseñanza, en cuanto *instrumento pedagógico vivo*, es decir, como “medio” para conseguir metas educativas (por ejemplo,

lograr atención y rendimiento en los alumnos mostrando implicación y entusiasmo docente); pero expresa también, en igual o mayor grado, que tal profesor *se comunica él mismo* a los niños como “*contenido curricular*”, es decir, como “*lección moral*” que propone involuntariamente a sus alumnos para que la aprendan». Es este último aspecto el más interesante para el objeto de este estudio, porque, tal como lo recuerda Manen:

«La relación pedagógica con el profesor es más que un medio que conduce a un fin (aprender, madurar); la relación es una experiencia de vida que tiene importancia en sí y por sí misma» (Manen, 1998,87). Y, sin dejar este filón, sigue diciendo: «El profesor no sólo pasa un *corpus* de conocimientos a los alumnos, sino que también *personifica* lo que enseña; en cierto sentido, el profesor “es” lo que enseña. Así, por ejemplo, el profesor de matemáticas no es sólo alguien que por casualidad enseña matemáticas, sino que es de verdad alguien que personifica las matemáticas» (Manen, 1998,90).

En síntesis: la mayoría de las acciones propias de la vida cotidiana del aula, en las que interviene el profesor y en donde se manifiesta su talante personal-profesional, *encierran* —bajo su inocua apariencia— *un significado cargado de valores morales*. Son éstos los que se transmiten a los alumnos, *envueltos* en multitud de acontecimientos externos escolares repetitivos. Ahí reside su eficacia; en el hecho de tener siempre más fuerza para impactar la personalidad de

los alumnos lo transmitido de forma latente, oculta, experiencial, inconsciente y continua, que lo vehiculado de forma intencional, explícita, fría, consciente e intermitente [10].

4. Un caso ilustrativo

Aporto ahora un ejemplo vivo con el fin de clarificar de forma concreta el sentido de buena parte de los presupuestos básicos expuestos anteriormente, aunque —con fina mirada etnográfica— se pueden encontrar en la práctica educativa diaria centenares de situaciones de este tipo o afines. El caso que a continuación expongo y analizo tiene su origen en una investigación continuada en esta línea llevada a cabo a través de varios años con alumnos de la asignatura de doctorado «Dimensiones éticas de la educación». Junto a los alumnos, la investigación se ha venido centrando en observar las «rutinas» educativas de profesores de niveles diversos (desde infantil..., hasta educadores de adultos), poniendo prioritariamente la atención en los valores —positivos o negativos— que transmiten los docentes a sus alumnos de forma oculta, involuntaria y constante, en su práctica docente. El método utilizado está inspirado en el denominado por Manen «Observación de experiencias anecdóticas» (Manen, 1990, 68ss). El objetivo es entresacar, a través de una reflexión hermenéutica posterior, la esencia de un asunto —en nuestro caso pedagógico— escondido en formas «naturalizadas» del mundo de la vida.

Podría haber elegido, de entre otros muchos, un caso formalmente más «feliz» para ilustrar el propósito de este ar-

título. Se trata de una realidad, entre otras posibles, tomada de la observación de la dinámica educativa usual de una aula concreta de un centro escolar de primaria. La elección de ese caso aquí, y no de otro, obedece a ciertas razones. Por un lado, se describe una situación que, aunque nos cueste aceptar, se ajusta en algunas de sus *rutinas* a no pocas prácticas de la realidad docente; situaciones que pueden ser útiles para fines didácticos paradójicamente opuestos (Oser, 1996). Por otro lado, es útil para mostrar la emisión de mensajes de tipo moral tanto negativos como positivos. En tercer lugar, se pone en evidencia la necesidad que tienen los profesores de reflexionar sobre su práctica educativa diaria. Finalmente, sale a la luz un valor, la *sencillez*, que invita a ser aprendido experiencialmente por quienes están formando su personalidad en una época en que se ensalzan de forma prioritaria otro tipo de valores morales de carácter más bien antagónico; por otra parte, dicha actitud puede ayudar a desmitificar la figura del profesor como alguien que puede educar moralmente sólo cuando es un dechado de virtudes, sin tacha alguna. He aquí la descripción de tal observación, que muestra la forma usual de proceder cotidiana de esta profesora:

«En unas clases de matemáticas de sexto de grado, la profesora Elisabeth ha explicado el tema de “las operaciones con fracciones”; después ha puesto unos ejercicios a los alumnos para que los resuelvan. Experta, como es, se ha dado cuenta de los atentos y de los distraídos; de los que comprenden inmediatamente y de los que siguen

con dificultad ese tema. Al terminar sus explicaciones, ha nombrado a Carlos y a Pedro, un par de muchachos desatentos, para leer algunos resúmenes importantes del libro, a fin de esclarecer a todos aún mejor los procesos propios de las operaciones enseñadas. Al final de su lectura, les ha comentado brevemente: “¡Bien, bien!”.

Antes de encargar aquellas tareas sobre fracciones a todo el grupo, también ha hecho salir a la pizarra a María —una muchacha brillante— para que ejemplificara a sus iguales cómo deben proceder a la hora de resolver los ejercicios que ha propuesto a todos. Todavía ha quedado un cuarto de hora en esa sesión que cerraba el tema de las fracciones, y los alumnos han empezado a resolverlos individualmente, con una demanda por parte de la profesora de un silencio total. María, la despierta muchacha que ha salido a la pizarra, ha conseguido incluso terminarlos. La profesora Elisabeth se ha acercado sonriente a ella, felicitándola con un comentario: “¡muy bien!, ¿verdad que no son difíciles?” La intención no ha sido hacer un elogio público de María, pero el resto de la clase ha seguido ese evento, esa relación de la profesora con María, con los cinco sentidos. Después, todos han continuado con sus ejercicios propios, sabedores de que los tendrían que terminar en casa.

En la clase siguiente, nada más entrar en el aula, la profesora ha pedido a Patricia y a David que salieran a la pizarra; la primera ha resuelto los tres

primeros ejercicios bien; el segundo —atento, en general, pero académicamente menos aventajado— se ha equivocado tres veces en el primer problema. La profesora, molesta, le ha dirigido unos comentarios más bien humillantes ante el resto de la clase. David, ansioso y tenso, se ha vuelto a equivocar en el tercer ejercicio. Sus manos se movían con visible inseguridad por el encerrado a la hora de escribir un tipo de operación u otro. La profesora, claramente impaciente, le ha mandado sentarse con un comentario cortante: “¡siéntate y observa bien cómo lo hace Juan (su avisado compañero de mesa)!”.

Sin embargo, al corregir con más calma más tarde los ejercicios hechos en los cuadernos por los alumnos, ha percibido esmero y superación en la forma de hacer David las tareas matemáticas encomendadas. Tras un corto espacio de reflexión, le ha puesto unos comentarios estimulantes en los márgenes de su cuaderno; en la siguiente clase, incluso ha valorado positivamente ante la clase la buena presentación y la correcta lógica que ha seguido este alumno al realizar esos problemas. Además, con sencillez natural, se ha disculpado ante David por la reacción que tuvo con él en la clase anterior. Gran parte de los compañeros de David se han alegrado, por supuesto, pero no extrañado; “sabían” que la forma de proceder de su profesora suele ser siempre así: impulsiva y, a la vez, bienintencionada y sincera en su sentido más amplio».

5. Análisis y comentario del caso

Pensemos en la postura que ha adoptado la profesora en esa clase concreta, en su forma de enseñar. Lo que interesa es captar algunos de los significados morales escondidos en las formas de ser y proceder de la profesora Elisabeth en este evento, analizando brevemente qué tipo de influencia moral ha podido tener ella en sus alumnos al actuar de ese modo.

Interpretando el caso en clave moral, se advierte que también en materias «frías» —como, por ejemplo, las matemáticas— la enseñanza está cribada de valores. Más en concreto, se pueden descubrir importantes lecciones morales «no enseñadas» en la penumbra de actuaciones ordinarias y simples. Nombrar, por ejemplo, a los desatentos Carlos y Pedro para leer los resúmenes del libro sobre el tema dado puede significar una voluntad de *equidad* en la profesora: un deseo de hacerlos visibles, protagonistas y partícipes en la dinámica de la clase, como cualquier otro de sus iguales. En este sentido, no sólo toda la clase, sino en primer lugar los propios implicados han podido así experimentar esa equidad en su propia piel, al percibir que no han sido marginados por su falta de atención, o que incluso han sido valorados por la profesora ante los demás por la claridad de su forma de leer.

En otros momentos, sin embargo, la *falta de equidad* aparece como un antivalor comunicado de modo latente al grupo clase: ¿es casi habitual que la inteligente María sea la preferida de la profesora a través de rutinas como la de jugar el rol de «segunda profesora» en

sus salidas a la pizarra, o mediante elogios frecuentes no llamativos, pero igualmente captados por sus compañeros? La falta de equidad en esos casos ejerce seguramente una fuerte impronta en el resto de los alumnos, al percibir sutilmente ese tipo de *trato favorito y desigual*, aunque no lleguen a expresar con palabras esa negativa lección discriminatoria. Distinto habría sido si, por ejemplo, la profesora se hubiera paseado entre todos los alumnos, evitando entretenerse entre los más brillantes (para regocijarse) y tratando de quedarse junto a los más desaventajados (para atenderlos deferentemente). *Dirigirse a todos los alumnos*, también de forma física, habría sido un buen contrapunto respecto a la falta de equidad manifestada en su actuación con María; porque esa actitud positiva habría significado distribuir entre *todos* ellos comentarios estimulantes a través de las menudas oportunidades de la dinámica de la clase, mostrando una actitud de *solicita disponibilidad*, en absoluto reñida con el fomento de la *autonomía* deseable al dejar también a los alumnos pensar y resolver por sí mismos los ejercicios.

El caso de David está lleno de significados morales latentes. La profesora «enseña» en esa circunstancia una falta de *respeto por las personas*, al humillar y vulnerar su integridad psicológica (¡incluso sus manos acusaban físicamente la inseguridad inducida por la profesora!). Transmite también la negativa actitud de estar *molesta e impaciente*, de no saber *esperar* un poco más de «alguien», máxime cuando se halla en un estado de notoria dificultad (en este caso debido a

la ansiedad generada por sus problemas académicos). Finalmente, vehicula un *abuso de poder*, deformando su autoridad al mostrar una forma poco democrática de dirigir la dinámica del aula.

La actuación de la clase siguiente, al retornar los ejercicios corregidos a los alumnos, ofrece una serie de «lecciones morales» distintas; lecciones a veces de tipo positivo, hasta el punto de compensar quizás en parte aquellas otras negativas dadas en la sesión anterior. La profesora *recapacita* (con mayor o menor grado de reflexión) sobre su forma de actuar y cambia su actitud negativa; es decir, *repara*, en cierta medida, la humillación hecha a David con otra acción pública positiva: la valoración ante sus compañeros del *tesón, esmero y orden* presentes en sus ejercicios escritos. Más aún, como en otras ocasiones, imparte una valiosa lección moral: la de una clara *sencillez*, al reconocer discreta pero abiertamente que su impulsividad ha herido a David en su integridad personal, en contra de su deseo sincero y contrario: ayudarle realmente como alumno «suyo».

De todos modos, como aparece al final del caso expuesto, si bien es cierto que los alumnos reciben esos —y más— impactos morales negativos y positivos, a modo de continuos destellos, *lo que captan especial y esencialmente* es la «globalidad» de las actuaciones morales de quienes les educan; es decir, el precipitado total del conjunto incontable de experiencias tácitas percibidas, más allá de la influencia de eventos concretos aislados. En este caso, sólo una observación

muy continuada y detallada, así como una frecuente, informal y fluida conversación con la docente y con sus alumnos sobre aspectos como los anteriormente señalados, podrían permitir acercarnos a comprender algo más —¿a medio plazo, tal vez?— el influjo moral global realmente ejercido en esas clases de matemáticas sobre esos niños y niñas, que están aprendiendo a «ser» personas morales a través del fluir silencioso de la vida escolar.

6. Una nota final

Los presupuestos y datos analizados en este artículo no deben ser vistos desde una perspectiva meramente descriptiva. Si así fuera, sólo se habría conseguido, en cierta medida, poner en evidencia la enorme influencia tácita encerrada en el *ser* y en el *quehacer* connatural de los profesores, con sus «rutinas» académicas que tejen la vida diaria escolar. El objetivo principal y deseado de este estudio es, más bien y sobre todo, contribuir a *despertar la conciencia ético-profesional* de los docentes acerca de esa influencia moral informal tan silenciosa como penetrante que ejercen a través de los más sencillos incidentes de su actividad educativa. Activar esa conciencia profesional implica adoptar un talante genuinamente reflexivo respecto a su forma habitual y ordinaria de relacionarse con las personas de sus alumnos a través de todos y cada uno de los actos que tejen su docencia. Una actitud reflexiva que exige, a su vez, una responsabilidad moral como profesionales de la educación. Responsabilidad profesional que puede ser entendida, con palabras de Oser, como «una motivación (y compromiso) moral en relación a cada acto concreto de la enseñanza»

(Oser, 1994,59); también, por tanto, en relación a todos aquellos aparentemente más intrascendentes.

Como comenta Hansen, si el profesor ha de tomar conciencia de la influencia que tiene a través de su enseñanza, ser profesionalmente responsable «implica reflexionar sobre la habitual naturaleza de la gran repercusión que tiene lo que hace como profesor en presencia de sus alumnos; es decir, reflexionar sobre los propios hábitos docentes y sobre los mensajes que envía constantemente» (Hansen, 1997,173). En relación a esta necesidad de auto-reflexión, pueden ser útiles algunas observaciones finales:

En primer lugar, el apetecido «profesor reflexivo» —tal como lo propone Schön (1998) y otros— es un ideal que conviene desmitificar en buena medida, puesto que, si bien es posible y deseable pensar «sobre» la propia docencia antes y después de ejercerla, también es cierto que resulta inviable «en» el calor de la misma práctica docente; algo comprensible si se piensa que «en» la enseñanza real de cada minuto todo profesor se guía, de hecho, por un compacto conocimiento práctico tácito, intuitivo, experiencial..., es decir, en el mejor de los casos, con «tacto» (Manen, 1999). «Las acciones prácticas cotidianas en el aula —comenta este autor— están más determinadas por la orientación general de la vida (personal y profesional) hacia los niños que por una serie concreta de conocimientos y habilidades técnicas» (Manen, 1998,210). En este sentido, más que una reflexión «fría» sobre algún aspecto que es posible mejorar a nivel técnico como docente (algo in-

dudablemente plausible), lo realmente importante es adoptar el *hábito mental* —ordinario, asumido, tácito por tanto— de «reflexionar de forma *solícita* sobre la experiencia educativa cotidiana, a fin de *hacer todavía más solícita* la propia experiencia pedagógica futura» (Manen, 1998,210). Es ésta una reflexión que trasciende el plano meramente cognitivo en cuanto integra inteligencia y corazón, razón y sentimiento. Es un tipo de reflexión connatural al compromiso asumido como profesor de mejorar su influencia educadora en relación a sus alumnos. En este sentido, ese *hábito reflexivo* es una nueva forma de *experiencia*, una nueva expresión del conocimiento práctico («know how»), guiado ahora por el compromiso educativo solícito hacia las personas de los alumnos en formación [11]. Es —en síntesis— un *continuo pensar* sobre cómo mejorar la propia influencia como docente sensible a la llamada de influir lo más positivamente posible en el desarrollo de la personalidad de sus alumnos (Hansen, 2001).

Lo anterior no excluye en absoluto la invitación a cuidar con el máximo mimo posible la *formación de los profesores* en el campo de la responsabilidad moral profesional adquirida en el momento en que alguien ha decidido, por un motivo u otro, dedicarse a la tarea de educar a la joven generación. Los docentes, ciertamente, tienen necesidad de una formación oportuna, no sólo para llegar a poseer una pericia técnico-pedagógica, sino también —y quizás más aún— para adquirir una imprescindible actitud y conciencia ético-profesional. En este sentido, aunque se han dado ya pasos interesantes en esta

dirección (Barcena, F., Gil, F., Jover, G., 1993; Oser & Althof, 1993; Tippins, Tobin & Hook, 1993; Hargreaves, 1997; Jordán, 1998; Jover, G., 1998, Buxarrais, 2000), se puede decir sin temor a equivocarse que el camino está en la actualidad casi únicamente esbozado [12]. Tal formación resulta ser todavía más necesaria cuando un 90% de más de tres mil profesores de secundaria confirman —en una investigación de envergadura (Ibáñez-Martín et al., 1998)— ser notablemente sensibles a la dimensión ética de su práctica docente.

Por otro lado, la formación de ese talante ético-profesional comprometido, sensible a la propia influencia educativa (también en el plano de los valores morales) como profesor, se basa en la posibilidad de vivir —por contacto próximo— experiencias educadoras convincentes, compartiendo la práctica ordinaria de otros docentes que hayan asimilado ya la predisposición a una seria implicación en su tarea profesional educativa; es decir, la deseable formación y toma de conciencia educadora se puede hacer mucho más a través de un connatural conocimiento práctico y tácito del «oficio de educar» adquirido mediante la «visión y la relación personal con otro profesor experto en ese plano» (Manen, 1995,45) que por medio de unos conocimientos explícitos impartidos por excelentes teóricos, aun cuando éstos puedan usar metodologías activas para intentar transmitir esa apetecida sensibilidad profesional. El esquema «maestro-aprendiz» en su sentido más clásico parece seguir siendo también aquí el más idóneo. A esto parece invitarnos

el propio Polany al confirmar esta cuestión tan importante así:

«Es viendo al experto e intentando (sin tener conciencia de ese esfuerzo) alcanzar su sabiduría práctica, al hacérsela presente con su ejemplo, como el aprendiz interioriza inconscientemente las “reglas” que rigen la pericia de su maestro, incluyendo las que este mismo no ha llegado incluso a conocer explícitamente, aunque no por ello deje de ser un experto maestro» (Polanyi, 1983,53).

Quizás un acertado comentario de un especialista en la temática abordada en las páginas anteriores puede cerrar oportunamente el estudio aquí presentado:

«La cuestión es cómo describir y reconsiderar al profesional práctico en el plano moral (...) La responsabilidad profesional, y especialmente aquella de los profesores, no debe ser concebida como un conjunto de rasgos personales naturales, sino como el fruto de una práctica continua a lo largo de su vida (profesional). (Una práctica que requiere) un *hábito* de reflexión, control y revisión de uno mismo a través del cuestionamiento sistemático de la propia conciencia profesional en relación a lo que “debería hacer” y a lo que “ya se está haciendo bien”» (Oser, 1994,117).

Dirección del autor. José Antonio Jordán Sierra. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Edificio G-6. Universidad Autónoma de Barcelona. 08193 Bellaterra (Barcelona).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.IX.2002

Notas

- [1] Serias investigaciones de tipo cualitativo en esta dirección están apareciendo con fuerza en los últimos años; por ejemplo: JACKSON, Ph., BOOSTROM, R., HANSEN, D. (1993); SIZER, T., SIZER, N. (1999); FENSTERMARCHER, G. (2001). Sin embargo, no han faltado teóricos que desde hace tiempo han propuesto tesis afines. Pensemos, por ejemplo, en C. FREINET (1972, pp. 11 y 28) cuando afirmaba: «La moral no se enseña: se practica, se vive. La moral es como la gramática: podemos saber perfectamente sus reglas, pero ser incapaces de aplicarlas en la vida corriente [...] Nuestros alumnos no serán lo que les hemos enseñado; serán a imagen del medio (moral) que hayamos sabido organizar para ellos, y del ejemplo leal de búsqueda y de acción (moral) que les ofrezcamos».
- [2] Ver D. HANSEN (1993) The moral importance of the teacher's style, *Journal of Curriculum Studies*, 25:5, November, pp. 397-421.
- [3] Las diversas *técnicas* pedagógicas de educación moral, cada vez más numerosas y cuidadas, no dejan por ello de ser utilísimas en el ámbito que nos ocupa. Decir lo contrario sería pecar de retrógrados y de ignorantes, dado su indispensable papel a la hora de desarrollar en los educandos rasgos esenciales de la personalidad moral: desde una adecuada clarividencia ética a nivel de conciencia, pasando por una capacidad de juicio moral razonable y autónomo, hasta la habilidad para discernir críticamente las realidades axiológicamente problemáticas. Resulta muy útil para esa visión el libro J. M.^a PUIG (1996) *La construcción de la personalidad moral* (Barcelona, Paidós).
- [4] Puede añadirse que tal inadvertencia afecta también a los agentes externos a la escuela. Muchos padres suelen pensar, en efecto, que si no se da ética o religión de forma explícita en la escuela, ésta sólo transmite conocimientos académicos y algunas habilidades procedimentales. ¿Quizás haya sido también ésta la creencia de bastantes investigadores y teóricos en el ámbito pedagógico, incluidos los que se han centrado en la educación moral o en valores?

- [5] La afirmación de que el «el ser humano (en cuanto tal, y no sólo gracias a una socialización concreta recibida) “es” moral» tiene un alcance pedagógico enorme. Algunos interesantes trabajos en esta línea ya se han hecho. Pienso, por ejemplo, en el análisis que CONROY, J. and DAVIS, R. hacen de la equivocada hipótesis, demasiado común, según la cual «el niño, o el estudiante de cualquier edad, se encuentra en estado de *llegar a ser*, más bien que de *ser ya*, un agente moral» (1999,187). Como bien muestran, sólo si se acepta que todo ser humano, todo niño (desde la más tierna edad), tiene una disposición moral primaria (p. 188), es posible un cultivo de los mejores sentimientos morales a través de una educación *auténtica*. Pienso, también, en el sugerente artículo de BOOSTROM, R. (1998), titulado con toda propiedad «The Student as Moral Agent». Pienso, por finalizar aquí, que sólo si las *personas* que juegan los roles de profesores y de alumnos «*son*» originariamente sujetos morales es posible y lícito profundizar en la mutua y rica influencia informal que tiene lugar —entre otros lugares— en la vida cotidiana de nuestras escuelas.
- [6] En este sentido, ¿acaso se pondrá en duda que cuando alguien está buscando la forma de ayudar a un amigo en un problema personal, ese gesto moral encierra, a la vez, un componente intelectual (ingenio), social (amistad), afectivo (cierta ansiedad), y aun fisiológico (alteración del sueño, en ciertos casos)? Lo importante aquí es destacar que el mismo fenómeno tiene lugar, sin diferencia substancial alguna, cuando un profesor intenta ayudar —siguiendo con el paralelismo— a resolver un problema académico a un alumno con dificultades de aprendizaje. En ese acto, ciertamente, está presente —cuando se hace con compromiso profesional verdadero— *un fondo moral* envuelto en una intervención exteriormente pedagógica-profesional. En efecto; en ese evento educativo tan cotidiano están en juego igualmente mecanismos *inteligentes* del profesor (nadie aprende tanto como quien tiene que enseñar a otro, máxime si éste no comprende con facilidad), así como *sociales-afectivos* (la forma y disposición con que interactúa con un alumno en dificultad), y *físico-biológicos* (la tensión muscular propia del esfuerzo por hacer entender algo costoso, o el relax que acompaña al éxito conseguido si se logra que el alumno en cuestión llegue a comprender y resolver el problema). En definitiva: en ambas situaciones se ponen en acción todos los elementos que integran la persona humana en su globalidad...; también, por supuesto, aquél *moral*.
- [7] Recordemos que para M. van MANEN la acción práctica de educar está más anclada en la propia orientación personal que en un conjunto de habilidades pedagógicas técnicas racionalmente asumidas (1998,210), remitiendo para este tema a un escrito suyo anterior (MANEN, M. Van [1977] Linking ways of knowing with ways of being practical, *Curriculum Inquiry*, 6:3, pp. 205-228). De hecho, entrando ya más en el campo moral, que es el que nos ocupa ahora, este autor insiste en la dificultad real del profesor para tratar conscientemente los centenares de decisiones diarias que tiene que tomar en el aula: «Algunos investigadores —dice— han calculado que los profesores toman una media de una decisión por minuto», lo que supone, a lo largo de la jornada escolar, una media de trescientos juicios (la mayoría de ellos, por supuesto, como fruto de conocimientos prácticos educativos no explícitos) (MANEN, 1998,121). Sobre la concepción praxica y ética de la educación, como actividad deliberativa basada en un compromiso moral resulta fundamental la obra de F. BARCENA (1994) *La práctica reflexiva en educación* (Madrid, Ed. Complutense).
- [8] Así piensa también A. HORTAL: «No hay nada que contribuya más a la formación de personas morales que el que éstas *crezcan, se formen y vivan entre personas moralmente maduras*. Es verdad que el éxito no es automático; que los resultados dependen, en última instancia, de que los educandos quieran o no hacer suyo lo que se les ofrece; pero esto no impide afirmar que la mejor manera de aprender a ser éticos en general, y en cualquier contexto particular, es crecer y vivir entre personas que lo son» (1995,62).
- [9] Una de las más importantes y conocidas investigaciones de este tipo es la de Ph. JACKSON et al.: «The Moral Life of Schools Project», llevada a cabo en California durante tres años (1988-1990), y después recopilada en el libro: JACKSON, Ph., BOOSTROM, R., HANSEN, D. (1993) *The Moral Life of Schools* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers). En las primeras páginas del libro, los autores dejan bien claro que, a diferencia de otras investigaciones basadas en aplicaciones de técnicas pedagógicas propias del ámbito de la educación moral, el objetivo de su estudio *no pretende evaluar los efectos* —que con toda seguridad se dan en los alumnos— derivados de la influencia de los eventos provocados en la vida escolar por el profesorado, según su forma de proceder, sino que su pretensión única es *poner en evidencia la enorme potencialidad formadora —o deformadora— de las escuelas* a través de las innumerables experiencias que tienen una viva carga moral.

- [10] El hecho de que tales significados morales ocultos en los acontecimientos más ordinarios de la vida escolar no resulten fácilmente patentes es algo que no debe extrañar. Ya L. WITTEGSTEIN (1953: 50e) señaló esta dificultad así: «Los aspectos de *las cosas que son más importantes* para nosotros están ocultos a causa de su simplicidad y familiaridad (somos incapaces de observarlas porque están siempre delante de nuestros ojos). Y esto significa que fracasamos (frecuentemente, en la percepción de lo realmente valioso), al ser afectados por lo que, una vez visto, nos resulta más llamativo y perentorio» (citado en HANSEN, 1998,43).
- [11] Así nos dice M. van MANEN: «La *reflexión solícita* es ya en sí misma una *experiencia* [...] Por tanto, la importancia que atribuimos mediante la reflexión solícita a las experiencias pasadas deja un vivo recuerdo, que se traduce en un conocimiento (práctico y connatural) tan incorporado a nosotros como el de cualquiera de las habilidades físicas y los *hábitos* que aprendemos y adquirimos de manera menos reflexiva. Este es el conocimiento que nos permite actuar con *tacto*; es decir, con una «*conciencia*» ordinaria de nuestras acciones, experiencias y decisiones educativas cotidianas» (MANEN, 1998,214).
- [12] Pueden leerse, sin embargo, con provecho las interesantes aportaciones hechas por BARCENA, F., GIL, F., JOVER, G. (1993); JOVER, G. (1995 y 1998); MARTÍNEZ, M. (1998); BUXARRAIS, M.^a R. (2000); así como una serie de publicaciones periódicas monográficas sobre esta temática: *Journal of Teacher Education* (1986, 37:3; 1991, 42:3; 1997, 48:4), y *Journal of Moral Education* (1993, 22:3). Con todo —tal como comenta en su libro M.^a R. BUXARRAIS (2000,13)— la propia editora del mismo *Journal of Moral Education*, «en la [reciente] celebración del 25 aniversario de la revista, ha hecho un llamamiento en este sentido, afirmando que el ámbito de *la formación y desarrollo profesional del docente en educación moral es el más olvidado* de todos los aspectos que se investigan en la actualidad en esta disciplina».

Bibliografía

- AA. VV. (1986) *Journal of Teacher Education*, 37:3, May. Monográfico: «Professional Ethics in Teacher Education».
- AA. VV. (1991) *Journal of Teacher Education*, 42:3, May. Monográfico: «The Ethical Responsibilities of Teaching».
- AA. VV. (1997) *Journal of Teacher Education*, 48:4, September-October. Monográfico: «Ethics and Teacher Education».
- AA. VV. (1993) *Journal of Moral Education*, 22:3, September. Monográfico: «Professional Morality. Ethical Dimensions of Teaching».
- BARCENA, F., GIL, F., JOVER, G. (1993) The Ethical Dimension of Teaching: a review and a proposal, *Journal of Moral Education*, 22:3, September, pp. 241-252.
- BARCENA, F. (1994) *La práctica reflexiva en educación* (Madrid, Ed. Complutense).
- BOOSTROM, R. (1998) The Student as Moral Agent, *Journal of Moral Education*, 27:2, July, pp. 179-190.
- BUXARRAIS, M.^a R. (2000) *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales* (Bilbao, Desclée de Brouwer).
- CONROY, J. C., DAVIS, R.D. (1999) Authenticity, Teachers and the Future of Moral Education, en LEICESTER, M., MODGIL, C., MODGIL, S. (eds.) *Moral Education and Pluralism. Vol. IV*, pp. 181-192 (London, Falmer Press).
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro* (Barcelona, Santillana-Unesco).
- FENSTERMARCHER, G. D. (1990) Some Moral Considerations on Teaching as a Profession, en GOODLAD, J. I., SODER, R., SIROTNIK, K. A. (eds.) *The Moral Dimensions of Teaching*, pp. 134-154 (San Francisco, Jossey-Bass).
- FENSTERMARCHER, G. D. (2001) On the concept of manner and its visibility in teaching practice, *Journal of Curriculum Studies*, 33:6, December, pp. 639-653.
- FREINET, C. (1972): *La educación moral y cívica* (Barcelona, Laia). Original publicado en 1956.
- HALL, E. T. (1989) *El lenguaje silencioso* (Madrid, Alianza Editorial).

- HANSEN, D. T. (1993) The moral importance of the teacher's style, *Journal of Curriculum Studies*, 25:5, November, pp. 397-421.
- HANSEN, D. T. (1997) Being a Good Influence, en BURBULES, N. C. y HANSEN, D. T. (eds.) *Teaching and Its Predicaments*, pp. 163-174 (Colorado, Westview Press).
- HANSEN, D. T. (1998) Los profesores y la vida cívica de las escuelas, **revista española de pedagogía**, 209, Abril, pp. 31-50.
- HANSEN, D. T. (2001) *Llamados a enseñar* (Barcelona, Idea-Books).
- HARGREAVES, A. (1997) Rethinking Educational Change: Going Deeper and Wider in the Quest for Success, en HARGREAVES, A. (ed.) *ASCD Yearbook: Rethinking Educational Change with Heart and Mind*, pp. 1-26 (Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development).
- HORTAL, A. (1995) La ética profesional en el contexto universitario, en AA.VV. *La ética en la universidad*, pp. 57-72 (Bilbao, Universidad de Deusto).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. et al. (1998) *La profesion docente. Diagnóstico del sistema educativo 1997* (Madrid, INLE: Ministerio de Educación y cultura).
- JACKSON, P. W. (1990) *La vida en las aulas* (Madrid, Morata). Original publicado en 1968.
- JACKSON, P. W. (1992) *Untaught Lessons* (New York, Teachers College Press).
- JACKSON, P. W., BOOSTROM, R. E., HANSEN, D. T. (1993) *The Moral Life of Schools* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers).
- JORDAN, J. A. (1998) Códigos deontológicos y compromiso moral del profesorado, en ALTAREJOS, F., IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., JORDAN, J. A., JOVER, G. *Ética docente*, pp. 119-137 (Barcelona, Ariel).
- JOVER, G. (1995) Líneas de desarrollo y fundamentación en el campo de la deontología de las profesiones educativas, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 7, pp. 137-152.
- JOVER, G. (1998) Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente, en ALTAREJOS, F., IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., JORDAN, J. A., JOVER, G. *Ética docente*, pp. 67-86 (Barcelona, Ariel).
- MANEN, M. Van (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical, *Curriculum Inquiry* 6:3, July, pp. 205-228.
- MANEN, M. Van (1990) *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (Albany, State University of New York Press).
- MANEN, M. Van (1995) On the Epistemology of Reflective Practice, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1:1, January, pp.33-50.
- MANEN, M. Van (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Barcelona, Paidós).
- MANEN, M. Van (1999) The Practice of Practice, en LANGE, M. et al. (eds.) *Changing Schools. Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*, pp. 120-131 (Louvain, Garant).
- MARTÍNEZ, M. (1998) *El contrato moral del profesorado* (Bilbao, Desclée de Brouwer).
- MOUNIER, E. (1974) *El personalismo* (Buenos Aires, Eudeba).
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy* (Barcelona, Paidós).
- OSER, F. y ALTHOF, W. (1993) Trust in advance: On the professional morality of teachers, *Journal of Moral Education*, 22:3, September, pp. 253-275.
- OSER, F. (1994) Moral Perspectives on Teaching, *Review of Research in Education*, 20:1, January, pp. 57-127.
- OSER, F. (1996) Learning From Negative Morality, *Journal of Moral Education*, 25:1, January, pp. 67-74
- POLANYI, M. (1983) *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy* (London, Routledge and Kegan). Original publicado en 1958 (Chicago, University of Chicago Press).
- PUIG, J. M.^a (1996) *La construcción de la personalidad moral* (Barcelona, Paidós).
- SCHÖN, D. A. (1998) *El profesional reflexivo* (Barcelona, Paidós). Original publicado en 1987.
- SIZER, T. R.. Y SIZER, N. F. (1999) *The students are watching: Schools and the moral contract* (Boston, Beacon Press).
- TIPPINS, D.; TOBIN, K.; HOOK, K. (1993) Ethical decisions at the heart of teaching: Making sense from a constructivist perspective, *Journal of Moral Education*, 22:3, September, pp. 221-240.
- WITTGENSTEIN, L. (1953) *Philosophical investigations* (New York, MacMillan).

Resumen:

Influencia tácita del profesor y educación moral informal

En este estudio se realiza un análisis de las influencias tácitas o informales que los profesores ejercen sobre los alumnos a través de su forma de ser y de actuar en la dinámica cotidiana propia de la enseñanza ordinaria. Se pone de manifiesto que, de un modo oculto, latente y subliminal, el profesor contribuye poderosamente al desarrollo de la personalidad moral básica de sus alumnos en las mil interacciones diarias que mantiene con ellos a través de su actividad docente. Se ejemplifica dicha educación moral informal con un caso práctico extraído de la observación de una profesora de matemáticas durante una serie de sesiones de clase. Finalmente, se sugiere cómo los datos analizados deben contribuir a despertar la conciencia profesional de los profesores a fin de formar en ellos una responsabilidad moral que los capacite para ser reflexivos y expertos morales respecto a su tarea docente y educadora.

Descriptor: Educación moral. Conocimiento tácito. Influencia moral del profesorado. Educación informal. Ética profesional.

Summary:

Teacher's tacit influence and informal moral education

This study carries out an analysis of the tacit or informal influences that teachers have on their students both through the way they are and the way they act in the daily dynamics characteristic of ordinary teaching. It shows how, in a

hidden, latent and subliminal way, in the thousand and one daily interactions, the teacher contributes strongly to the development of the basic moral personality of his students. An example of this informal moral education is given in a practical case taken from the observations of a woman mathematics teacher during a series of classes. Finally, it is strongly suggested that the data analysed should contribute to awaken the professional conscience of teacher in order to form a moral responsibility in them that qualifies them for to be reflexive and morally competent as regards their specific educational and educating tasks.

Key Words: Moral education. Tacit knowledge. Teacher's moral influence. Informal education. Professional ethics.