

Ética profesional y rol docente en el mundo globalizado

Por Gonzalo Montenegro y César Peña

INTRODUCCIÓN

“Al escribir este libro hemos intentado emplear un enfoque interdisciplinario amplio. Nuestros argumentos pretenden ser igualmente filosóficos e históricos, culturales y económicos, políticos y antropológicos. En parte nuestro objeto de estudio demanda esta interdisciplinariedad, puesto que en el Imperio las fronteras que pudieron justificar previamente enfoques disciplinarios estrechos están quebrándose progresivamente.”
Antoni Negri¹.

La transformación por la que atraviesa el mundo actual y el carácter incierto de los acontecimientos que se suceden, generan un cuadro que suscita entre investigadores e intelectuales los bríos propios de una contienda. Así es que se aprecian visiones que se debaten entre la apología ingenua y el desasosiego de la denuncia enconada. Nuestra época de transformaciones también es el escenario de tragedias indescifrables, de creaciones inesperadas cada vez más intangibles y evanescentes. Como lo señalara Ernesto Samper lo que hoy se llama globalización, no constituye un escenario en el sentido de un argumento bien concatenado de sucesos y estrategias, sino, por el contrario, un *locus* en cuya superficie se desarrolla un avance incierto hacia un orden nuevo en las relaciones interplanetarias, distinto del que caracterizó a la Guerra Fría².

Las denominaciones recibidas por nuestro período en curso apuntan a reseñar matices variados de una transformación que suele superar los esfuerzos de sistematización. De este modo cobran sentido denominaciones como *posmodernidad*, refiriéndose a quiebres en los referentes culturales de la época moderna; *era postindustrial*, señalando un cambio en las

¹ Negri, Antoni y Hardt, Michael. *Imperio*. Prefacio. [En: www.infojur.ufsc.br/aires/arquivos/MichaelHardt - AntonioNegri - Imperio.pdf].

relaciones mundiales de producción; o *sociedad de la información*, apuntando a la importancia social, económica y cultural del conocimiento y del manejo de información³. Se trata así en la globalización de un cambio económico mundial caracterizado por la globalización del libre mercado al que van aparejados cambios en la producción (reducción del ciclo productivo), en la configuración del trabajo (flexibilidad e inestabilidad laboral) y en la importancia que pasa a tener el conocimiento para la competitividad económica⁴. Por su parte, en la cultura la importancia cada vez menor de visiones acabadas de mundo (o meta-relatos) suscita una ebullición de manifestaciones culturales locales antes desconocidas y que hoy pueden aspirar a una relación libre con las demás⁵. De modo que, tanto para la cultura como para la economía, resulta fundamental el conocimiento: el conocimiento que genera un nuevo espacio cultural identitario capaz de integrarse positivamente a la globalización o el conocimiento que produce innovaciones científico tecnológicas capaces de dar competitividad económica a un país.

Debido también a la incertidumbre, las interpretaciones acerca de nuestra época tienden al conflicto. Se podrían reconocer, al menos, tres tipos de discurso en pugna: uno que destaca la labor del conocimiento en el uso y creación de tecnologías en la nueva configuración del orden económico mundial (Banco Mundial); otro que estima que las transformaciones subyacentes a la cultura y al saber actuales proveen de posibilidades inéditas para la creación de espacios de cultura y libertad local (Lyotard y Vattimo); y, finalmente, un discurso que pone en evidencia las vicisitudes de un modelo político económico del que dependen las transformaciones actuales e incluso el entusiasmo aparentemente ingenuo presente en las

² Cfr. Samper, Ernesto. *Educación y Globalización*. En: OEI. *Educación y Globalización: desafíos para América Latina*. [Versión digital en: www.campus-oei.org/oeivirt/temasvol1.pdf].

³ Cfr. el estudio encargado al Comité técnico asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena en Brunner, J. J. (coord.). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, 1994, § 1.8. En él se tratan indistintamente los diversos matices y denominaciones del fenómeno.

⁴ Cfr. *Aprendizaje durante toda la vida en la economía global de conocimiento*. Reporte del Banco Mundial. [Traducción al español realizada por EDUTEKA del Resumen Ejecutivo del informe “Life Learning in the Global Knowledge Economy”, publicado en el portal del Banco Mundial. Versión digital en: <http://www.eduteka.org/AprendizajePermanente.php>]

⁵ Con el estallido de los medios de comunicación masivos se abre la posibilidad de crear espacios de manifestación cultural autónomos y diversos. Es, así que nuestra cultura actual gracias a la comunicación se haya descentrada y ajena a un control de carácter moral, metafísico o político. Cfr. Vattimo, G. *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós, 1990, Cap. De la utopía a la heterotopía. Además, gracias a lo anterior se pone en cuestión el etnocentrismo europeo y entran en escena nuevos actores sociohistóricos que anuncian el fin del colonialismo cultural. Cfr. Vattimo, *Op. cit.*, Cap. Posmoderno: ¿una sociedad transparente?

visiones anteriores (la crítica que realizan Chomsky, Dieterich o Negri⁶). La divergencia entre ellos, dado que atribuyen una intencionalidad distinta al mismo proceso de transformación mundial, es inevitable. El entusiasmo con que se acogen las vertiginosas transformaciones actuales (en la economía y en la cultura) contrasta fuertemente con las graves denuncias de una realidad que amenaza la vida social, la economía y la cultura de los diversos países del orbe.

El desafío para América Latina, en este sentido, es particularmente enorme por cuanto la apertura económica de la región ha producido fenómenos de recesión, inestabilidad en el trabajo, segmentación del mercado laboral e inequidad social; a los que acompaña un no lento proceso de pérdida de identidad cultural que amenaza la integridad del orden social latinoamericano. De ahí que a diferencia del discurso del Banco Mundial, que se centra en la oportunidad de operacionalizar necesidades económicas a través de la instrucción educativa, la política general latinoamericana (OEI, CEPAL) apunte a la generación de una sustentabilidad económica y social que intente aprovechar las virtudes de la globalización; precisamente exaltando la identidad local y promoviendo un desarrollo cívico capaz de producir una integración efectiva de los países y sus diversos sectores sociales al mundo globalizado⁷. Tarea en que, evidentemente, a la educación le cabe un rol fundamental. En este sentido se acoge plenamente el planteamiento de Lyotard y Vattimo, al destacar que en la capacidad de generar un conocimiento local y autónomo que provea de identidad a los diversos grupos sociales radica precisamente la oportunidad de integrar productos culturales propios al intercambio simbólico y económico global. De lo contrario, lo que resulta es la subsunción de débiles manifestaciones culturales al modelo de los productos creados para el consumo inmediato. Como señala Lyotard (*La condición posmoderna*), hoy el valor del conocimiento y la cultura es inevitable que tenga su determinación final en el intercambio —que, aunque sea comunicacional, acaba por convertirlos en bienes de transacción—, pero lo que marca la diferencia en el valor de dicho conocimiento es el hecho de que sea una creación cultural y local nueva que, al mismo tiempo que provee de un valor de cambio más atractivo (en tanto es

⁶ Ello implica que para Chomsky y Dieterich la cultura y las visiones entusiastas acerca de su futuro aparecen como un resultado superestructural de relaciones de poder y de producción. Cfr. Chomsky N. y Dieterich H. *La Sociedad Global*. Santiago: LOM Ediciones, 1996. Cfr. también Negri. *Op. cit.*, quien sigue también un enfoque político pero que no apunta a subsumir el análisis sociocultural en el primero, sino que considera la inmanencia de tales campos de modo que uno u otro no constituyan sino estrategias de entrada (lo cultural o lo político) a una reflexión transdisciplinar.

un nuevo producto), permite el desarrollo de un uso local creador de identidad cívica y social.

I. LA EDUCACIÓN EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

"La llave maestra para enfrentar estos retos es la educación, en la medida que ayuda a la gobernabilidad al crear ciudadanía; mejora la equidad al actuar como instrumento de distribución del ingreso; aumenta la competitividad mediante el aprendizaje productivo, y contribuye a fortalecer la identidad como eje articulador de toda la propuesta"
Ernesto Samper⁸.

Como ha sucedido en otros trances de la historia contemporánea es hacia la educación donde primero se dirigen las intenciones de transformación socioeconómica de los países. Así, los cambios experimentados por nuestras sociedades —donde el conocimiento, la información y la comunicación se han vuelto centrales— plantean nuevos desafíos a la educación. Sin embargo, es la educación desde un núcleo teórico bien estructurado la que debe abordar sus propias problemáticas y no actuar de manera simplemente funcional a los cambios que se desarrollan a su alrededor⁹. Y tal núcleo teórico se enfrenta hoy al imperativo de pensar la situación actual de una cultura, economía y sociedad diferentes. Por ello, uno de los aspectos centrales que cabe reflexionar es la nueva configuración ofrecida por la función cultural que cumple la educación, en tanto hoy rige sobre ella el imperativo de dirigir la educación hacia el conocimiento. Un conocimiento que es preciso diferenciar de una amplia variedad de competencias de acceso, procesamiento y recopilación de información de los que provee actualmente la psicología educativa, así como de las habilidades operativas específicas que interesan a la producción económica¹⁰. Ambas aproximaciones tienden a separar al conocimiento y a la educación del rol que juegan en la cultura y sociedad actuales y a los que cabe el rol de una formación ciudadana capaz de integrar al cuerpo social.

Planteamientos como los de OEI o CEPAL apuntan en una dirección similar al

⁷ Visión presente en informes como los de CEPAL, *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad* o de OEI, *Educación y Globalización: desafíos para América Latina*.

⁸ Samper, Ernesto. *Op. cit.*, p. 45.

⁹ Cfr. Nervi, María Loreto. *Educación y trabajo*. En: SEMINARIO EDUCACIÓN para el Trabajo en Calidad Total, Enero 1998, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas.

reconocer que el imperativo económico de formación para el trabajo carece de fundamento sin la debida formación ética de los futuros ciudadanos, quienes habrán de juzgar y de decidir acerca de los rumbos adoptados en el pasado y a seguir en el futuro por las economías nacionales. Un sistema educativo abocado a la transformación económica de un país que no provea de la formación suficiente para que sean los diversos espacios sociales y culturales pertenecientes a un país los que decidan acerca de la transformación de los sistemas educativo y económico, es un sistema que opera de modo tecnocrático sin dotar a la educación de un rol claro en lo cívico, lo social y lo cultural. Los efectos de ello no impactan sólo sobre lo económico, puesto que amenazan también a la gobernabilidad, la equidad y la integración social. En la educación, planteamientos como el anterior, ven la necesidad de apuntar no sólo hacia un desarrollo económico, sino que precisamente para dar sustentabilidad social al mismo, que éste se vea acompañado por un desarrollo en la creación de redes de participación ciudadana y en una integración social equitativa. Ello implica poner el acento en modalidades eficientes de descentralización del sistema educativo que permitan una efectiva democratización del sector, la implementación de políticas de discriminación positiva que sienten las bases para una equidad en el acceso social a la educación y una formación docente capaz de dar efectivo sustento a las reformas educativas implicadas¹¹.

Sociedad del conocimiento

“¿quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir? La cuestión del saber en la edad de la informática es más que nunca la cuestión del gobierno” Lyotard, J. F.¹².

El conocimiento hoy, en la medida que no se sustenta en un meta-relato, parece no referirse a la realidad, sino que hallarse encargado de transformar y producir él mismo sus propias verdades. Por esta razón le sería inherente una **función política** de administración de sus mecanismos de constatación, una **social** de creación de lazos necesarios para otorgar reconocimiento comunitario a los nuevos conocimientos (legitimidad) y una **económica** de

¹⁰ Los profesores Nervi y Labarrere muestran una profunda preocupación por los riesgos mencionados que sufre la función cultural de la educación. Cfr. Nervi. *Op. cit.* y Labarrere, Alberto. *Vigotsky y la investigación educativa*. Puebla, México: Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo social, 1999.

¹¹ De hecho, es posible sostener que *"en realidad, el ciclo educativo comienza con la formación de los maestros y no, como a veces se piensa, con el inicio de la escolaridad de los alumnos."* Lo que debiera conducir a dar una importancia mucho mayor a la formación docente. Tarazona de Niño, Lucía. *Globalización: el contexto de las políticas educativas*. En: OEI, *Op. cit.*, p. 89.

¹² *Op. cit.*, p. 24.

creación de valores inéditos que ponen en circulación nuevas formas de vida o de producción que dotan a un espacio social de mayor competitividad.

Por cierto, cabe distinguir entre ciencia, saber y conocimiento. La ciencia se halla más cercana a las investigaciones locales de objetos específicos (aunque tendiendo cada día más a la transdisciplinariedad); el saber refleja el compromiso social, político y ante todo histórico de la investigación y la docencia; así como el conocimiento, sus compromisos con la cultura. La distinción ofrecida por Lyotard entre conocimiento e información resulta también importante. En ella se apunta al hecho de la preponderancia de la creatividad e imaginación en el conocimiento —puesto que se haya regido por el imperativo de abrir un espacio cultural que, a la vez, modifique las reglas de interconexión entre diversos ámbitos del conocer—, así como de la comunicabilidad (transmisión), transacción e intercambio en el caso de la información. Ambos se hayan en estrecha relación, pues ni la producción de conocimiento es ajena a la transmisión —aunque en él se da como comunicación profunda, ya que en tanto constituye una jugada o regla nueva promueve modos inéditos de relación social— ni la información, al carácter innovador o no de los mensajes transmitidos. De ahí que Lyotard anuncie la *defunción del Profesor* pues sea para transmitir o para crear conocimiento se haya, en ambos casos, superado. Primero, por los medios infocomunicacionales y, segundo, por los equipos interdisciplinarios. La previsión de Lyotard es un síntoma claro de la crisis que vive el sistema escolar, extraño a todo desarrollo actual en el conocimiento. El profesor está, pues, llamado a formar redes de investigación que reflexionen acerca de los alcances de su práctica pedagógica, lo que implica a su vez una profundización en el rol profesional y en la promoción de un estatuto epistemológico y ético para la pedagogía.

Cultura y Sociedad Civil

La educación enfrenta, entonces, un desafío de proporciones ya que sólo si genera una capacidad de crear nuevos discursos, formas de vida y de valoración de los conocimientos, es que puede no perderse bajo un imperativo economicista que pueda hacer de la escuela un lugar para la capacitación productiva y del profesor una función prescindible, perfectamente reemplazable por aparatos de transmisión de datos (un televisor, computadora u otro

dispositivo mediático)¹³. La disyuntiva que se haya en pleno desarrollo exige de parte de la pedagogía un compromiso con el aprovechamiento de los espacios nuevos en desarrollo, con tal de generar en ellos la legitimidad de valoraciones y conocimientos locales necesarios para permitir un verdadero desarrollo cultural de identidad en tales ámbitos. Poner el acento en el desarrollo de valores de uso heterogéneos adecuados a la manifestación múltiple de las diversas identidades, permitirá el fortalecimiento de la función cultural de la escuela y la dotará de un valor intencionado principalmente no hacia el intercambio, sino hacia la libertad local, la que tiene al mismo tiempo matices cognitivos (crea conocimiento), éticos (crea nuevos modos de valoración de la vida y las costumbres) y políticos (crea participación ciudadana). Cuando la educación se convierte en mera transmisión de conocimientos sólo ponderados desde su valor de intercambio significa que no hay a ella adosada una manera de vivir y valorar libre, capaz de desarrollar culturalmente una comunidad determinada, sino que se está reproduciendo o transando un bien estandarizado sin pertenencia social, bajo valor económico e intelectual, sin relevancia política y ni ética, y carente de profundidad cultural. Así, como sostiene Nervi:

“Desde esta perspectiva la conceptualización de la práctica docente se complejiza si se le atribuye, no sólo la estimulación intelectual de los estudiantes, sino además el desarrollo de su condición estimativa a través de la estimulación intencional del juicio moral” Nervi, M. L. *Ética, educación y profesión docente*¹⁴.

Por ello los nuevos planteamientos en pedagogía deben tener en cuenta de modo equilibrado una articulación que haga compatibles el aprendizaje de habilidades laborales o productivas, así como de las premisas y prácticas del quehacer valórico y cotidiano integrales (formación). Pero, además, se deben abrir posibilidades para generar nuevos sentidos de vida política y de hacer ciudadanía con tal de integrar a los sujetos a *“la vida y la cultura modernas, para intervenir creativamente en el mundo del trabajo y para participar responsablemente en los asuntos públicos”*¹⁵.

Surge, por lo tanto, la necesidad de pensar el estatuto nuevo en que se desarrollan los asuntos públicos y la sociedad civil. Salazar, por ejemplo, ha definido sociedad civil como un integrado de *“redes más anchas que lo institucional [Estado] y longevas que lo estructural [clase social]”*¹⁶ refiriéndose con ello a relaciones sociales de alcance político en que la ciudadanía es capaz de

¹³ Cfr. Nervi, *Op. cit.*, donde ella reconoce que centrar la educación en técnicas de transmisión del saber junto con desperfilar la intencionalidad educativa, produce la que Lyotard define como agonía de la era del Profesor.

¹⁴ Documento solicitado por el CEDEA (Centro de Estudios de Ética Aplicada), Universidad de Chile, 2003.

¹⁵ Brunner (coord.). *Op. cit.*, § 3.27.

¹⁶ Salazar, Gabriel. *Historia contemporánea de Chile. Vol. I*, Santiago: LOM Ediciones, 1999, p. 93.

producir grados de autogestión en relativa independencia del Estado. Gracias a esta definición percibimos que lo que hemos venido sosteniendo respecto al rol actual a ejercer por la educación apunta, precisamente, hacia una participación ciudadana centrada en la generación de espacios de identidad local; en que la propia comunidad interviene creando conocimiento y modos de valoración moral. La educación, entonces, debe proporcionar herramientas para un vivir ciudadano capaz de fortalecer la sociedad civil. Esto implica que los modos de existencia ética en los que forma la educación, es decir, la apertura o fortalecimiento cultural de nuevos espacios sociales deban ser apoyados y legitimados por un marco institucional, formal u orgánico que proporcione las bases para una promoción de una política que permita de modo transversal el desarrollo libre de iniciativas diversas que convivan en el respeto y la tolerancia (democracia), en el intercambio de valoraciones (mercado) y relaciones mutuas¹⁷.

II. ÉTICA Y EDUCACIÓN

“¿Podrías, Sócrates, decirme si la virtud puede enseñarse, o si no pudiendo enseñarse, se adquiere sólo con la práctica; o, en fin, si no dependiendo de la práctica ni de la enseñanza, se encuentra en el hombre naturalmente o de cualquiera otra manera?” Menón, Platón¹⁸

Hemos descrito el proceso de transformación que vive nuestro sistema de relaciones sociales y el desafío que implica para la humanidad hacerse cargo de sus construcciones culturales. Hoy, la vida en sociedad transfiere a la educación responsabilidades ineludibles que, más allá de desarrollar conocimientos, fundamentar y transmitir saberes, motivar aprendizajes, renovar métodos, guiar procesos, evaluar logros, etc., constituyen un desafío de enorme trascendencia ética. Ya sea en la búsqueda de la autonomía como de la felicidad, la ética es un permanente avanzar hacia nuestra propia afirmación como individuos y como sociedad, un procurar la coexistencia con otros y ser uno mismo, asumiendo la educación como tarea cívica, es decir, reconociéndonos y estimándonos como ciudadanos. La educación ética de hoy, la del mundo que se da en llamar globalizado, no puede obviar las diferencias, la diversidad cultural, la religiosa, la racial, pero tampoco debe olvidar la desigualdades extremas que persisten y se

¹⁷ M. L. Nervi reconoce dos avances efectuados en Chile a este respecto: la aprobación de un Código de Ética para el Colegio de Profesores y la aprobación legislativa de la transversalidad en el currículo educacional básico y medio. Cfr. Nervi. *Ética, educación y profesión docente*.

¹⁸ Platón, *Menón o de la virtud*, México: Ed. Porrúa, 2001, p. 287.

agravan con el avance de una economía planetaria. Se ha globalizado la pobreza, la privación de oportunidades para millones de personas. Muchos están privados incluso de la oportunidad de tomar conciencia de su carencia de bienestar, vulnerables ante cualquier acontecimiento adverso, en un estado cada vez más grave de miseria y discriminación social¹⁹.

Es urgente educar para un presente y un futuro abiertos a trayectorias cada vez más plurales e inciertas, tanto desde una perspectiva local y próxima como desde una visión global y planetaria. De ahí que el *deber ser* que induce la reflexión ética no pueda limitarse a proponer un código universal de derechos y deberes fundamentales (libertad, justicia, igualdad, tolerancia, solidaridad, etc.), sobre los que se ha alcanzado un consenso aceptable en su definición y en la necesidad de ser enseñados; más que esto, es preciso situar el quehacer ético en la cotidianidad de las actitudes, de las conductas y los comportamientos; transversal a cada realidad vivida, inscrito en palabras y hechos que permitan imaginar el futuro de la Humanidad en el escenario de una sociedad menos perversa.

Si hacemos un breve recorrido histórico, vemos que la educación moral ha pasado por diversos períodos: una época de fuerte influencia religiosa hacia los siglos XVIII y XIX cuando nace la escuela masiva moderna (Escuelas jesuitas)²⁰; una fuerte reacción de la tradición laica para instaurar los valores propios de la formación de los estados nacionales (s. XIX); un positivismo pedagógico que pretendió entregar una “moral sin dogmas” en el marco de una sociedad ansiosa de progreso y bienestar, basados en el supuesto de que el conocimiento no entraña formación moral (neutralidad axiológica); más tarde se pensó que la ética no era objeto de enseñanza, y se optó por el “emotivismo” y el “decisionismo” (“la cuestión moral es una cuestión de conciencia de cada uno”), llegando también a un “*formalismo ritualista en la educación cívica*”²¹; surgió también una reacción “espiritualista axiológica” al positivismo factualista, asociada a las posturas emotivistas; la sucedió una moral escolar “*basada en la autoridad del maestro, en los alumnos ejemplares, los aplicados y de buena conducta, en los modelos de honestidad y amor a la patria de nuestros héroes y en el cumplimiento estricto de reglamentos y circulares*”²²; por su parte, la Escuela

¹⁹ En este sentido es que Dieterich y Chomsky se refieren a la globalización como un “mito”, toda vez que ésta aparece como un proceso eminentemente económico - tecnológico.

²⁰ Para una referencia detallada del período de formación de la escuela moderna, cfr. Manacorda, M.A. *Historia de la educación, Vol II*. México D. F.: Siglo XXI editores, 1987.

²¹ Cullen, C., *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires: Ed. Paidós, 1997, p. 198.

²² *Op. cit.* p. 199.

Nueva (inicios del s. XX) cuestionó seriamente el disciplinamiento normalista de la escuela tradicional y quiso abrir la escuela a la vida y a la sociedad.

Así, el siglo recién pasado, particularmente en nuestra América Latina, vio sucederse variadas concepciones educativas y visiones políticas que, confrontadas, proponían, cada una, su propio sistema escolar. El laicismo se vio forzado a dejar su lugar, primero a la imposición de la enseñanza religiosa y, luego, al adoctrinamiento ideológico-político. Finalmente, la escuela pasó de “*ser un instrumento del estado al servicio de la unidad nacional, a ser un elemento significativo en las nuevas y complejas relaciones de mercado, tanto nacional como internacional*”²³. La escuela que aportaba en la integración política cambió su foco de relaciones hacia el desarrollo económico. Las dictaduras militares continuaron con el modelo de estado tecnocrático implantado en los '60 y, consecuentemente, las instituciones educacionales acogieron en su seno el “planeamiento” y la pedagogía se centró en la “eficacia”. Cada época tiene su desafío y ha pretendido dar su solución. Sin embargo, la lección es que no se deben dejar de plantear contenidos éticos en la enseñanza, pues ello implicaría dejar de lado tanto el trabajo como la formación docente en dichos temas. Y si el saber ético no puede entrar en la cultura escolar explícita, entonces pasa a formar parte central del *currículo oculto*, con los peligros que ello conlleva.

Nuestra época hereda criterios como la competitividad y el individualismo (también propios de la globalización) que, a su vez, pueden dañar peligrosamente los esfuerzos por lograr calidad y equidad en la educación. El riesgo está en dedicarse exclusivamente a enseñar para la vida del trabajo y para los fines del mercado. Dichos objetivos, necesarios de ser alcanzados en el día a día, deben ser complementados con una formación ética que forme ciudadanos concientes y activos en el ámbito social. Hoy, aquellos “sujetos políticos” del pasado normalista, de la educación popular y común, son “agentes sociales” que deben ser preparados para una ciudadanía moderna, capaces de competir con lealtad y superar el individualismo. El desfase entre la cultura escolar y la sociedad real debe ser salvado para lograr una verdadera integración cultural, incorporando una mirada pluralista que se enfoca en un justo equilibrio entre *monoteísmo* y *politeísmo* axiológicos.

Creemos que Occidente debe continuar en un camino de perfeccionamiento

democrático, lo que nos plantea el desafío de enseñar a vivir en democracia, conocerla, valorarla y defenderla. Cullen nos dice: *“Y no se trata de conocer la democracia en abstracto sino entenderla en sus desafíos actuales (...) ante la evidencia de la crisis de las instituciones sociales fundantes del orden y el progreso, como la familia (“natural”) y el estado (“nacional”), y ante la fuerte crisis de valores, las desigualdades en el desarrollo, la interculturalidad, que subyacen a las frágiles integraciones de los estados nacionales modernos, la comunicación masiva, al aparente fracaso del estado de bienestar y la aparente retirada de las ideologías y de las utopías”*²⁴.

Asistimos a la ocurrencia de problemas concretos. Cada sociedad, unas antes otras después, se ve enfrentada a “cuestiones sociales” como el divorcio (cambio en la concepción de *familia*), el desempleo (mala distribución de la riqueza), conflicto racial (inmigración), el de género (discriminación laboral), las opciones sexuales (conformación de parejas, adopción de hijos), la pena de muerte, la eutanasia, etc. La escuela está llamada a formar ciudadanos éticamente aptos para discutir y enfrentar dichas problemáticas. No basta con discernir sólo ante las ventajas y desventajas de la economía de mercado, también debemos ser capaces de formar hombres y mujeres aptos para criticarla y buscar alternativas de desarrollo que se encaminen cada vez más hacia la integración social.

El imperativo, según Cullen, consiste en *“enseñar contenidos, con toda la intencionalidad y la profesionalidad necesarias para dar formación ética y ciudadana”*²⁵. Ésta sigue siendo hoy, y con más intensidad, misión de la escuela, dado que no basta con esperar que esta educación sea entregada por la familia, que está sometida a la misma crisis de valores e incertidumbres de la sociedad entera. Ya no existe un solo modelo de familia tradicional. La mera experiencia cotidiana nos dice que los grupos familiares a los que pertenecen los alumnos son de variada naturaleza y se disuelven tan fácilmente como se forman. Mas, a pesar de tener claro que esta noble misión corresponde a la escuela, falta señalar qué escuela y con qué contenidos.

Siguiendo a Cullen, podemos decir que se trata de establecer una política educativa pública, es decir, que se extienda a todos “sin exclusiones ni restricciones”. Sin duda, las instituciones privadas están en todo su derecho al aplicar los planes y programas que estimen

²³ Cullen, C., *Op. cit.*, p. 200.

²⁴ *Op. cit.*, p. 201.

convenientes, adoptando total o parcialmente las recomendaciones estatales, o bien, criticando y aportando sus propios criterios. Pero las políticas educativas nacionales deben estar diseñadas para todos, ser históricas, modificables públicamente, sin negociaciones secretas, y que sean capaces de construir proyectos comunes.

En relación a los contenidos, es imprescindible comenzar por una *alfabetización ética y ciudadana*. En primer lugar, los maestros deben ser formados en dichos contenidos y, luego, éstos deben llegar pedagógicamente a los alumnos. Pero no se trata de instaurar una asignatura más en donde se enseñe ética y ciudadanía; los contenidos de formación ética y ciudadana no son una disciplina escolar más. Se trata de llevar a cabo la necesaria transversalidad de estos contenidos específicos. Es lo que plantea nuestra actual reforma educacional. Entendemos que se busca un equilibrio entre la entrega explícita de contenidos éticos (valores) y la ejercitación de diversas actitudes y procedimientos a través de toda la actividad escolar. La transversalidad, además, implica la transformación de las prácticas institucionales y de los proyectos de cada comunidad educativa. En resumen, la formación ética incluye al alumno, al profesor, a la escuela y a los padres, como agentes fundamentales.

Para comprender mejor lo que significa en nuestros días enseñar ética y ciudadanía, Cullen nos dice que la enseñanza debe estar dirigida a *“construir una moral pública y también un juicio autónomo sobre las valoraciones que concurren o colisionan en la sociedad contemporánea, y construir una inteligencia solidaria atenta a las necesidades de los otros y al cuidado de la vida”*²⁶. Distinguiendo claramente lo que es la ética, como disciplina racional, de la moral, como el conjunto de valores y normas pertenecientes a una tradición social, es posible dar al paso hacia un moral pública que se enmarque en principios éticos compartidos y respetados por todos. Es ésta la que permitirá una sana convivencia democrática y pluralista, incluyendo las diversas morales sociales e individuales. Una educación ética debe estar lejos de imponer una moral determinada. Por el contrario, debe enseñar a resolver los conflictos valóricos mediante el diálogo argumentativo. Se trata del ya enunciado respeto a las diferencias, el cual permite construir proyectos comunes basados en la racionalidad y en pro del bien común.

²⁵ *Op. cit.*, p. 202.

²⁶ Cullen, C., *Op. cit.*, p. 203.

Cuando se entiende al hombre con su dignidad y su ser autónomo, capaz de defender sus derechos y de respetar los de los demás, entonces se ha llegado a comprender la naturaleza de sujeto social. En ese contexto, el hombre aprende a comprometerse con los valores asumidos por todos, aprende a ser coherente respecto a lo que dice y hace, y puede asumirse como sujeto libre, individual pero con un rol social indiscutible. La socialización es la clave de la enseñanza en la escuela. Se socializa el conocimiento legitimado públicamente y también una sensibilidad ética que va más allá de las reglas o normas válidas de convivencia. La escuela es el lugar privilegiado para la promoción de *“valores y virtudes públicas y de derechos humanos que aseguran, simultáneamente, la justicia —que es equidad y solidaridad— y la felicidad —que es autorrealización, en la diferencia y en la comunicación”*²⁷.

La educación moral en la herencia filosófica

El renovado interés por la formación ético-moral es producto, entre otras cosas, de una época que vive incierta respecto de los principios y creencias tradicionales sobre cuestiones sociales y problemas morales. Si asumimos que la sociedad actual es más abierta y plural (al menos en sus discursos), comprendemos también que coexisten distintas formas de concebir la vida y de cómo llevarla mejor. Ya no hay certezas, no hay una sola forma de enfrentarse a la realidad.

Así las cosas, y asumido el reto de encarar con sabiduría la formación ética y ciudadana de las generaciones venideras, se hace necesario dirigirnos hacia horizontes que estimulen en cada individuo las habilidades requeridas para ubicarse en contexto de pluralidad social y moral. Debemos prepararnos y educar a otros para orientarnos en la diversidad, usando la propia libertad para elegir formas personales de vida que se suscriban y comprometan con las necesidades de una sociedad demandante de formas respetuosas y solidarias de convivencia entre grupos y personas con proyectos muy diversos. Las nuevas generaciones deben ser capaces de construir criterios morales razonables, críticos, propios e independientes; pero, a la vez, desarrollar hábitos y actitudes morales individuales y colectivas de responsabilidad, solidaridad, cuidado, justicia y respeto.

²⁷ Cullen, C., *Op. cit.*, p. 205.

La tarea es enorme, y para ello se han emprendido numerosos esfuerzos de parte de psicólogos, sociólogos, filósofos y pedagogos que en las últimas décadas han buscado alternativas viables para el futuro²⁸. A pesar de dichos esfuerzos, quedan aún muchos caminos por recorrer y estamos lejos de dar con soluciones satisfactorias. Los modelos educativos buscan los cimientos para el desarrollo de personalidades morales autónomas, creativas, independientes, pero, a la vez, preocupadas por los intereses comunes y preocupadas de vincularse afectiva y respetuosamente con los demás. De camino a nuevas propuestas, tenemos la modesta intención de acercar la tradición filosófica al discurso contemporáneo en materia de educación ética. La construcción de las habilidades de maestros y aprendices pasa por la claridad conceptual que pueda hilar el desarrollo de posibles teorías en torno a los problemas éticos. Es un esfuerzo que quiere constituirse en punto de vista para aportar al diálogo que se abre respecto a la formación ética.

En la historia de la filosofía existen variadas teorías respecto a la educación moral dentro de las que destacan dos visiones clásicas que hacen posible el análisis de las nociones fundamentales que componen las propuestas contemporáneas. Hablamos de Aristóteles y Kant²⁹. De las propuestas filosóficas de ambos pensadores surgen los referentes con que están comprometidos dos de los modelos educativos más importantes surgidos en la última parte del siglo XX en materia de formación moral. De ahí que sus planteamientos entren también en la arena pedagógica y se enfrenten a través de los discursos de autores más recientes. Expresadas de modo breve, ambas posturas aspiran a definir la vida ética ya sea desde el imperativo de formación en virtudes que permitan alcanzar la felicidad (que es tanto social como individual) como en Aristóteles o, ya sea desde la formación del juicio moral en la evaluación de actitudes conformes al deber de respeto universal de normas éticas, como en Kant (capacidad de juicio que debe conducir a la autonomía). La presencia innegable, hoy, de ambas visiones permite apoyar la idea de que en la filosofía clásica y la moderna encontramos una fuente inagotable de conocimiento, especialmente en lo que se refiere a la educación en valores. Las de Kant y Aristóteles son propuestas que consideramos una alternativa siempre válida y rica en material teórico para una adecuada formación. Sin embargo, el esfuerzo por lograr esta formación debe

²⁸ Esto se evidencia en la variada literatura disponible, poniendo especial interés en los renovados esfuerzos que autores de habla hispana realizan en el ámbito ético.

²⁹ En adelante nos basamos en el excelente trabajo de Ana María Salmerón. *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, Bilbao : Ed. Desclée de BrouWer, 2000.

ir más allá de los clásicos. La formación ética es un desafío pendiente en el campo de la educación, especialmente en nuestro sistema educativo, por ello es necesario indicar caminos y poner énfasis en la importancia de una continua formación profesional.

CONCLUSIÓN: DESAFÍOS PARA LA PROFESIÓN DOCENTE

“La formación ética es una demanda inaplazable, no sólo para los educandos, sino sobre todo, y prioritariamente para los educadores”. Francisco Altarejos³⁰

A pesar de los ya mencionados esfuerzos teóricos por establecer una deontología que satisfaga las necesidades actuales, el relativismo moral ha calado de tal manera en nuestra sociedad, que todas las profesiones han sufrido un deterioro ético que socava el correcto desempeño. Es la advertencia que el propio Altarejos nos hace en su texto y que debe ser llevada inmediatamente al plano de la labor educativa que es, sin duda, uno de los ámbitos que entraña mayor exigencia ética de parte de la sociedad, como lo experimentan otras profesiones de alto impacto en la comunidad.

*“Todo acto de enseñanza es intrínsecamente ético”*³¹, por tanto cada acto o discurso del docente debe procurar el beneficio de sus alumnos. Su responsabilidad es tal, que no puede suspender su actividad ni abstenerse utilizando determinadas justificaciones para no caer en falta ética, como lo puede hacer un profesional de otra área. La docencia lleva consigo una práctica ética que comporta destrezas y metodologías didácticas, de ahí que su comportamiento ético también debe dar paso a la formación ética de los estudiantes. La docencia posee una “configuración radicalmente moral” que le da a su ética profesional un sentido propio, diverso y más sustantivo que el de otras profesiones³².

Lamentablemente, la docencia ha tenido que enfrentarse a problemas anexos que le han dificultado centrarse en su sola labor educativa. Desde hace mucho tiempo, la profesión docente ha sufrido un “deterioro social” que le ha hecho perder el prestigio de antaño, y del cual gozan otras profesiones cada vez más legitimadas. Hoy se hace necesario contribuir al

³⁰ En *Ética Docente, elementos para una deontología profesional* (Introducción), Barcelona: Ed. Ariel, 1998.

³¹ Altarejos, F., *Op. cit.*, p. 13.

³² *Op. cit.*, p. 14.

acrecentamiento del prestigio profesional de los maestros, el cual debe ir de la mano con el desarrollo de un compromiso moral del profesorado que incorpore el debido servicio a los educandos y la exigencia de un constante perfeccionamiento. El docente debe consolidar un modo de ser propio (su *ethos*) configurado por virtudes profesionales, es decir, capacidades que destaquen su profesionalidad.

Un aspecto importante para contribuir con los fines enunciados, es la necesidad de seguir investigando en el campo de la ética docente pues, como en el caso de los contenidos factibles de entregar a los alumnos, el material puede ser abundante pero no ha logrado resultados satisfactorios. La búsqueda debe llegar incluso más allá de la actividad de los profesores, pues la enseñanza es núcleo común de muchas otras actividades vinculadas a la docencia. La importancia de una permanente interiorización y producción de este tipo de contenidos radica en que un carácter esencial de la profesionalización puede llegar a ser la *capacidad investigativa*.

En el camino de procurar la profesionalización docente, Altareros nos propone un replanteamiento del problema como paso lógico luego de no optar por los parámetros de referencia usuales. La pregunta es *¿qué significa profesionalidad para un docente?* Ciertamente la respuesta no está dada en el mero hecho de que los docentes sean enseñantes. El maestro no es sólo el expositor de un saber, no es un mero “facilitador” del aprendizaje. Las demandas educativas desbordan el estrecho marco de la comunicación de datos y hechos. Información no es sinónimo de conocimiento. La distancia entre una y otra es un trecho que *“sólo puede darlo la acción docente intencionalmente educativa”*³³. Los grandes objetivos de “aprende a conocer” y “aprender a aprender” sólo se pueden alcanzar dentro de un marco ético con el concurso de la voluntad y los afectos individuales y comunitarios. Vemos que la profesión docente no puede consistir en una mera tarea técnica. La verdadera profesionalidad del profesorado *“requiere formación en actitudes y capacidades tanto como en conocimientos. El docente no puede ser solamente el profesional que “maneja” su disciplina, sino también el sabio, que conoce cómo obrar, en la ciencia y en la vida; y ambos saberes pueden y deben ser comunicados a los discentes [aprendientes], pues es la mejor ayuda que puede recibir”*³⁴.

³³ *Op.cit.*, p. 42.

³⁴ *Ibid.*

La labor profesional docente es también cooperación, por ello debe ser asumida como ruta privilegiada para la necesaria re-humanización de nuestras comunidades. Asumir este reto como parte de la llamada “vocación” significa encarnar una ética facilitadora del encuentro entre iguales, encaminada a una legítima y democrática exploración de los intereses compartidos, inscrita en las necesidades de las personas y los pueblos; congruente, además, con la exigencia de ampliar los horizontes del respeto a todos y cada uno de los seres humanos. Requerimos de una re-conversión de hombres y mujeres en ciudadanos y ciudadanas concientes, libres y responsables, plenamente partícipes de los procesos de socialización cultural, política, económica, etc. Cada uno debe sentirse parte de aquella comunidad histórica concreta en que ha surgido y en que se ha forjado con una idiosincrasia propia³⁵.

El desafío de los profesores no es sólo transmitir conocimiento, su profesión conlleva un desafío de enorme trascendencia moral: formar hombres y mujeres libres capaces de autonomía moral, pero también felices y en constante relación constructiva con los demás. Porque aunque la ética es en sí misma primariamente personal, esta primacía no conlleva una indiferencia hacia una “ética social”. En esta doble perspectiva, estrechamente ligada a la educación en valores, es donde deben situarse los cometidos sociales de la profesión docente. Porque en ellos se asienta mucho de lo que justifica su presencia y relevancia en la vida de cada individuo, asociada a la prestación de un servicio público, con proyección y vocación públicas. Y esto no puede hacerse de cualquier manera. De ahí la insistencia en forjar una verdadera formación ética de carácter social, que inscriba el trabajo de los profesores en la senda de los intereses comunes de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarejos, Francisco [“et al.”], *Ética Docente*, Barcelona: Editorial Ariel, 1998.
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*, Madrid: Alianza Editorial, 2002.
- Banco Mundial. Cfr. *Aprendizaje durante toda la vida en la economía global de conocimiento* (Traducción al español realizada por EDUTEKA de parte del informe “*Life Learning in the Global Knowledge Economy*”, publicado en el portal del Banco Mundial). [En: <http://www.eduteka.org/AprendizajePermanente.php>]
- Brunner, José Joaquín (coord.). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Comité técnico asesor del Diálogo Nacional de la Educación Chilena, 1994.

³⁵ En la línea de la denominada Ética Dialógica (o del Discurso, o de la Comunicación) de Apel y Habermas: cada ciudadano es un “interlocutor válido” capaz de comunicación y de argumentación, convencido de que tiene la posibilidad de participar en ella en condiciones de igualdad y con posibilidad de llegar a consenso.

- CEPAL, *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad* [En: <http://www.eclac.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/2/lcg1702/lcg1702e.html>]
- Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz. *La Sociedad Global*. Santiago: LOM Ediciones, 1996.
- Cullen, Carlos. *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires: Ed. Paidós, 1997.
- Kant, Immanuel. *Crítica de la razón práctica*, Madrid: Ed. Espasa Calpe, 1984.
- ____, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid: Ed. Espasa Calpe, 1977.
- Labarrere, A. *Vigotsky y la investigación educativa*. Puebla (México): Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo social, 1999.
- Lyotard, Jean François. *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra ediciones, 1989.
- Manacorda, Mario Alighiero. *Historia de la educación, Vol II*. México D. F.: Siglo XXI editores, 1987.
- Negri, Antoni y Hardt, Michael. *Imperio*. [En: www.infojur.ufsc.br/aires/arquivos/MichaelHardt - AntonioNegri - Imperio.pdf]
- Nervi, María Loreto. *La confusión docente*. En: PRIMER ENCUENTRO de Estudiantes de Pedagogía y Educación Superior, Abril de 2001, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- ____, *Educación y trabajo. Notas acerca de la complejidad de esta relación*. En: SEMINARIO EDUCACIÓN para el Trabajo en Calidad Total, Enero 1998, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas.
- ____, *Ética, educación y profesión docente*. Documento de estudio solicitado por el CEDEA (Centro de Estudios de Ética Aplicada), Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Noviembre de 2003.
- Platón. *Menón o de la virtud*, México: Editorial Porrúa, 2001.
- Salmerón, Ana María. *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, 2000.
- Salazar, Gabriel. *Historia contemporánea de Chile. Vol. I*, Santiago: LOM Ediciones, 1999.
- OEI. *Educación y Globalización: desafíos para América Latina*. [En: www.campus-oei.org/oeivirt/temasvol1.pdf]
- Vattimo, Gianni. *La sociedad transparente*, Barcelona: Editorial Paidós, 1990.

ABSTRACT: Los cambios de la *globalización* imponen a la realidad educativa planteamientos que prevean la posibilidad de no separar a la educación de sus imperativos de formación en la cultura, el *conocimiento* y la ciudadanía actuales. De ahí que la necesidad de adaptación económica de los países al nuevo orden económico internacional es preciso que se vea acompañada de una reflexión profunda en los desafíos de *formación valórica* que toda pedagogía debiera tener por intención. Como reconocen diversos autores, en toda aproximación pedagógica al conocimiento se hayan imbricadas implicancias formativas cuyo valor ético, caracterizado por el incentivo de virtudes sociales y capacidades de autonomización y deliberación, constituye el núcleo de una reformulación no sólo de la labor cotidiana del docente, sino de su necesidad de *profesionalización*; la que debe entrañar una docencia comprometida con los intereses comunes de la sociedad y de quienes reciben formación educativa.

CONCEPTOS CLAVE: Globalización – Sociedad del conocimiento – Formación valórica – Profesionalización docente