

LA DOCENCIA ¿NEUTRALIDAD O PARCIALIDAD?

RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

RESUMEN: Este trabajo representa una parte de una investigación más amplia sobre la conformación de la capacidad crítica en el estudiante mexicano; hemos seleccionado el texto que a continuación presentamos por considerarlo uno de los segmentos importantes de la investigación. Se ha utilizado la hermenéutica como método que posibilita mayor comprensión e interpretación de un objeto de estudio y su contexto, en una dialéctica de interpretación y resignificación.

Se aborda el significado de la ética y la moral y el de la educación como construcción de subjetividad, que abre paso a cuestionamientos sobre las diversas concepciones de mundo. A partir de lo anterior, se revisan la neutralidad o la parcialidad del docente y los riesgos relativos a su quehacer, enfatizando la importancia de la capacidad crítica como componente educativo, dirigido a la toma de conciencia y a una transformación que conduzca a tratar dilemas éticos, morales y sociales.

PALABRAS CLAVE: docencia, ética, crítica, ideología.

Introducción

Haynes refiere a aquellos sectores educativos que aceptan como indiscutibles creencias, supuestos, valores, concepciones y corrientes impuestos desde la teoría o la política en quienes aquí se conjetura una ausencia de capacidad de crítica. Por su parte y desde diferentes enfoques, autores como Althusser, Giroux y el propio Haynes refieren a la presencia o no de una capacidad de cuestionamiento en torno a las condiciones políticas o académicas imperantes, demostrada por grupos de docentes.

“Muchos educadores, sometidos a la presión del cambio que impulsan tanto los líderes políticos, como los teóricos académicos tienen poco tiempo o pocas oportunidades para reflexionar sobre lo que hacen y por qué lo hacen”. (Haynes, 2002, p.13)

Señala además

“Como profesionales, los profesores se enfrentan a tal pluralidad de mandamientos culturales, profesionales y políticos, cada uno de ellos buscando imponerse a los demás y ofreciéndoles contradefensas, que no tienen tiempo de reflexionar sobre lo que deberían hacer en una situación determinada. Y aun en el caso de que tengan tiempo para pensar ¿existen algunos criterios de ética o justicia a los que puedan recurrir? Les es fácil escudarse en la creencia de que los criterios objetivos, tanto para las materias que enseñan como para la conducta ética, no son sino artefactos históricos, y de ahí pasan a un relativismo que permite a cualquiera tener su propio conjunto de valores éticos que nadie puede pretender discutir”. (Haynes, 2002, p.18)

Planteamientos de esta línea, conducen al estudio de aquellos procesos de comprensión, análisis y autoevaluación de los propios maestros como vías de concientización y formas de defensa de sus concepciones de mundo y como ejercicio fundamental para la autonomía educativa. De igual importancia son aquellas cuestiones relativas a los dominios teórico y práctico de la ética que apoyan el desarrollo de criterios y juicios morales en la docencia.

En la base de este trabajo afirmaríamos que si los profesores aplican determinados criterios en torno a lo apropiado, lo bueno o lo justo por ejemplo, contarían con los fundamentos para darle mayor impulso a sus argumentos de defensa de la potestad de sus actuaciones, frente o lo que pudiera ser una aceptación irreflexiva o una imposición.

La ética se revela como el “conjunto de valores y reglas que definen la conducta correcta e incorrecta” ésta es referida a las acciones de hombres y mujeres en términos de “lo bueno y lo malo de las mismas” (Hellriegel et al. 2005, p.151) En este enfoque, se distingue a la moral como conducta resultante de una decisión sobre la forma personal de comportarse, en el lenguaje común, la moral suele asociarse con la vida personal (Wren,1983, p.80 citado en Haynes 2002, p. 27) señalan seis concepciones de moral: teleológica (bien o valor objetivo) jurídica (leyes, obligaciones, deberes y derechos) de

autorealización (vida humana y actuaciones sociales) procedimental (procedimientos estructurales de deliberación) intuicionista (lo moral como directamente perceptible) y romántica (rebelde a instituciones y estructuras) Estas podrían resumirse en dos categorías conforme a su fundamento dominante: extramORAles e intramORAles, división que no tiene un carácter categórico puesto que la mayoría de los individuos integran concepciones de lo extramoral y lo intramoral en su comportamiento.

Existen dos tendencias una (deóntica) que apunta a juzgar como correcta la acción que concuerda con la idea de justicia, e incluye concepciones como la jurídica, procedimental e intuicionista tales como juicios, criterios de imparcialidad, deberes, derechos o reivindicaciones. El profesor que se identifica con ésta enfatizará el sentido del deber cívico, el desarrollo de los alumnos centrado en su carácter de buenos ciudadanos. La otra, se inclinaría a la concepción del bien: felicidad, autoafirmación, excelencia personal, autenticidad, autonomía y otras formas de prosperidad humana; ideas que caracterizan el espíritu o el carácter de la cultura. Este grupo ético: teleológico y de autorrealización, se centra en el bien propio. (Wren, 1983 citado Haynes, 2002 p. 27, 28).

Interesa aquí, destacar algunas cuestiones sobre la relación de la ética del docente, la moral y la formación de la capacidad crítica del estudiante. El marco de la ética: "bien, honradez, justicia, mérito, culpa y hostigamiento", no es discutible, más bien, contribuye a analizar las forma de integración entre ciertas acciones y prácticas sustentadas en normas de buena o mala conducta conforme a acuerdos sociales. La interpretación de las mismas es objeto de discusión según el contexto en que se desarrollan y los sujetos que la juzgan (Haynes, 2002, p. 23, 24)

¿Qué hace que una acción sea <hostigamiento> y no un <ejercicio del poder>? No se define como hostigamiento el acto material de ejercer el poder sobre alguien si ocurre en un enclave socialmente sancionado, por ejemplo en los deportes o en el aula, aunque la conducta sea la misma en todos los casos. Para que el término moral se pueda emplear adecuadamente tiene que haber un elemento de coerción. Kovesi (1974) diría que el elemento de desaprobación moral, es decir, la apelación al concepto de <no - bien>, es el elemento formal necesario del hostigamiento, mientras que el acto material de ejercer el poder es necesario pero no suficiente para proporcionar el elemento ético. Una forma

sencilla de decirlo es que <hostigamiento> es una noción moral, mientras que el ejercicio del poder sobre otra persona no lo es (p. 14 citado en Haynes, 2002, p.25).

En 1992 Ricoeur distingue entre objetivo ético, una *vida buena* (patrimonio aristotélico) y la norma moral que se desprende de la obligación respecto a la norma (ortodoxia kantiana). Dice este autor

“...para ser moral, uno ha de ser primero ético: el objetivo ético debe pasar por el tamiz de la norma y siempre que la norma lleve a un punto muerto en la práctica,
es legítimo apelar al objetivo” (citado en Haynes, 2002, p. 22).

Educación y valores

Carlos Cullen (2012) afirma la necesidad de libertad del sujeto en la elección de valores y de su validez en tanto sean reconocidos como actos libres, racionales y subjetivos.

Identifica a la crisis de valores vigente, como crisis de principios de valoración del sujeto en términos de tres cuestiones básicas: el valor de la autonomía; el propio trabajo y la dignidad de cada individuo en el contrato social.

Plantea una propuesta que ubica en los espacios de la *microética del valor, la crítica y la deconstrucción* que marcan la necesidad de afrontar y confrontar los costos de la confusión de una ética que descuida las inclinaciones naturales y sociales. La ética hoy afirma, se confunde entre elementos como la utilidad o la renta, el valor como precio o la institución como mera legitimidad formal, y señala la necesidad de recuperar la crítica para *reiterar su sentido*. De ahí que revise, con autores como Emilio Tenti la integración necesaria entre conocimiento y ética que obliga al sujeto a asumir su responsabilidad individual frente a la construcción de excusas. Al mismo tiempo, refiere a la “ética mínima” de Adela Cortina en términos de la necesidad de acordar principios de convivencia para resolver conflictos básicos mediante el diálogo y la argumentación. Con Habermas, apunta a la existencia inevitable de disensos (porque *el otro* es también fuente de interpelación de la propia autonomía) lo que acentúa la necesidad de pactar reglas argumentativas racionales para resolver dichos disensos.

Esto enfatiza la necesidad de acuerdos sobre principios básicos de convivencia que referidos a la práctica social, llevan a Cullen a detenerse en la urgencia de la

educación de tomar en cuenta el peso de la subjetividad para la constitución de principios de valoración, como espacios de conflicto y disenso. Cullen afirmará que su propuesta se sustenta en la necesidad de instaurar una crítica de las razones de educar, entre los elementos relacionados con la educación que destaca:

- Aceptar, confiar y asumir la responsabilidad de que cada quien es capaz de tener juicios morales autónomos, éstos y la capacidad crítica inciden en la relación educativa.
- La ética tiene que ver con la aceptación y cuidado del otro.
- Cabe integrar juicio moral autónomo y cuidado del otro en una reconstrucción del espacio de lo público. En éste, además de respetar la diferencia de valores aprenderemos a valorar lo común, para apreciar lo que tenemos que aprender unos de otros.
- La subjetividad histórica es una identidad narrativa que permite entender que cada quien pueda volver a contar sus historias resignificadas.
- La memoria posibilita abrir y reabrir el pasado, resignificarlo como alternativa para el presente, encontrar las huellas del otro en uno mismo, para abrirse a la novedad del otro que interpela.
- ¿Educamos hoy, en esta crisis de valores, para construir sujetos que sepan cargar valores que otros les imponen, disciplinándolos por el miedo y la culpa? ¿O educamos para construir sujetos que sepan negar valores que otros les imponen disciplinándolos para que vivan solos y construya cada uno su desierto en el ciberespacio o en el espacio de la desocupación, de la miseria y de la exclusión? ¿O queremos construir sujetos que sepan crear jugando con otros valores nuevos porque se animan a poner en común el poder de la información y la riqueza?
- Puntualizará: se trata de mediar en la construcción de la subjetividad. Educar es generar un espacio mediador, constructor de subjetividad, en el aquí y el ahora. (Cullen, 2012)

Neutralidad o parcialidad del docente

¿Puede el docente transmitir sus convicciones ideológicas en los procesos educativos?
¿Qué valores y prácticas culturales, qué marcos éticos deben tomarse en cuenta en los mismos? ¿Cómo tratar lo anterior en términos de la conformación de una capacidad crítica? La discusión en torno de la parcialidad o neutralidad del profesor, se relaciona con

la moral y la búsqueda de autonomía del estudiante. Desde ahí, cabe revisar si es conveniente o no que transmita sus opciones, creencias y convicciones sobre el conocimiento y los eventos involucrados en sus tareas y si debe o no reconocer su postura en su labor educativa.

Neutralidad o parcialidad refieren al reconocimiento o no, de la propia inclinación en situaciones de conflicto al respaldar o no una opción cuando hay valoraciones en pugna (Trilla p. 21-22) Elliot (1982) señala que la neutralidad expresa el compromiso del profesor de no usar su autoridad para promover juicios que sobrepasen los criterios imparciales de racionalidad....” (p. 49-62 citado en Trilla, 1992, p. 31)

La ideología de la neutralidad tiene componentes sociopolíticos, epistemológicos (racionalidad) y antropológicos (confianza en la capacidad dialógica y el discernimiento moral autónomo del educando). El neutral se “abstiene de entrar en la valoración del contenido del conflicto, no evalúa ni juzga, ni da o quita razones”. Stenhouse (1975) delimita la neutralidad a los procedimientos educativos, entendiendo que un profesor puede o no intervenir en el proceso de la discusión, pero que si al hacerlo refiere al contenido, debe omitir juicios de valor sobre las opciones confrontadas (J. Wilson, 1975) Así la discusión se ubica en el desarrollo y la forma de llegar a conclusiones y no en la valoración de los contenidos o la resolución. Las explicaciones del profesor no tendrían que coincidir con sus posturas o concepciones morales, políticas o religiosas sino con intervenciones libres de juicios (citados en Trilla, 1992, p. 22, 27)

Opuesto a lo anterior los procesos de interacción en el salón de clase deberían analizarse tomando en cuenta que la postura del maestro siempre se cuele en el quehacer educativo. Se aceptaría entonces con autores como Bowles y Gintis (1981) que la educación se liga a la legitimación, y se funda en sentimientos de inevitabilidad o de conveniencia moral, destacando desde ahí, que cuando se trata de problemas relacionados con la justicia social, esos sentimientos están presentes .

Victoria Camps (1990) afirma,

“La tomemos como la tomemos, la educación no está libre de valores. Tiene que ser ideológica. Si educar es dirigir, formar el carácter o la personalidad, llevar al individuo en una determinada dirección, la educación no puede ni debe ser neutral. Las finalidades educativas son valores en la medida en que son opciones, preferencias, elecciones” (p.24 citada en Trilla, 1992, p. 34 - 35)

Freire en su obra critica la neutralidad en educación al plantear que ésta siempre es política. Pareciera entonces que abogar por la neutralidad es ya optar por una postura ideológica: no es posible que el profesor disimule sus inclinaciones morales, sociopolíticas o psicológicas en el salón de clase ya que estas se cuelan a través de distintas manifestaciones como pueden ser *lapsus*, lenguaje corporal o mensajes implícitos que se plantean desde el tratamiento del curriculum oculto. Por otra parte el sistema educativo representa una forma del control social. A través de sus mensajes, cambios reglamentarios, designación de autoridades, planes de estudios, formación de docentes, supervisiones, inspecciones y evaluaciones se decretan signos de intervención que dirigen y regulan los mensajes educativos.

La capacidad crítica como componente educativo dirigido a la toma de conciencia y a la transformación de condiciones socioeconómicas, políticas, morales o educativas, se ve como contraparte de una formación que pugna por la legitimación de los nexos sociales existentes. Se liga al cuestionamiento de concepciones de mundo como la imposibilidad de asumir sin controversia, verdades relacionadas con el conocimiento y el poder. Conduce entre otros, a tratar dilemas éticos, morales y sociales y a señalar que deben encontrarse respuestas a nivel personal y social. Esto se afirma, al revisar nuestra tesis sobre el papel que cumplen el análisis y la comprensión como procesos formativos del sujeto en la conformación de la capacidad crítica.

Visto desde el profesor, conduce a enfatizar su responsabilidad y los riesgos de quien se ubica en posturas tendientes a la autonomía, al confrontar alumnos de distintas condiciones culturales, psicológicas y humanas con marcos referenciales diversos, evidencia los límites de la labor educativa, enfatiza el peso de la crítica y las restricciones de la omnipotencia del docente en su tarea. Asegura entonces la responsabilidad de un educador, de conducir los procesos conforme a sus contextos y en términos que no excedan los riesgos y los límites controlables.

En los procesos educativos una seria responsabilidad se inscribe dentro de los principios, valores e ideología de docentes y alumnos, los primeros tendrán que calibrar su postura, dentro del contexto sociopolítico y académico de la promoción de la capacidad crítica. Así, entre otros, se plantearían dos interrogantes básicos ¿hasta dónde está abonando el terreno del desempleo de los futuros profesionales, si la fragilidad del sistema soporta pocas intervenciones de naturaleza crítica? y en otro plano ¿cuáles son los límites

y posibilidades morales y sociopolíticas de su acción formativa en términos de dicha capacidad?

Neutralidad y parcialidad son lógicas y prácticamente posibles, no son *genéricamente indeseables*, no son *globalmente rechazables* no hay razones éticas, lógicas, prácticas o pedagógicas que invaliden definitivamente la función del profesor en la adquisición de valores por parte del alumno (Trilla, 1992, p. 30).

Neutralidad y parcialidad podrían considerarse posibilidades y opciones del profesor, siempre que éste las reconozca y argumente sus posturas de modo que no invaliden el debate, contribuyan a la discusión educativa y a la autonomía del estudiante. En todo caso y conformes con Trilla, se impone al profesor someterse a la crítica de otros y esclarecer con los alumnos la postura que pretende asumir de “agente intencionalmente neutral” o intencionalmente parcial .

Neutralidad, manipulación, persuasión

Hasta aquí vale considerar la relación posible del reconocimiento de posturas, la búsqueda de manipulación o de persuasión del docente y las expresiones revisadas de neutralidad o parcialidad en el salón de clase o en el medio escolar.

Quienes se refieren a este problema, afirman que podría buscarse veladamente persuadir o manipular al estudiante para que asuma determinadas posturas o tome decisiones; en estos casos neutralidad o toma de posiciones por parte del maestro tiene importancia en tanto que se buscaría dirigir a los estudiantes hacia un punto pretendido.

La discusión neutralidad-parcialidad escolar es defendida por quienes argumentan que en la relación maestro-alumno se da una situación de conciencia, de modo que el reconocimiento preciso de intencionalidades y objetivos perseguidos por las partes, es una forma de impedir la manipulación o cualquier otro tipo de intereses encubiertos. (Esteve J.M, 1979 citado en Trilla, 1992).

Bibliografía

Cullen, C. Conferencia. Apuntes para una microética del valor. Recuperado de: [http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/carlos_cullen_complementaria1.pdf].

Hayenes, F. (2002) *Ética y escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* España: Gedisa Editorial.

Hellriegel, D., Jackson, S., y J. Slocum (2005) *Administración un enfoque basado en competencias* (10ª ed.) México: Thomson.

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos* Barcelona: Paidós.