

# La formación del carácter de los maestros

Francisco Esteban (ed.)



# SUMARIO

PRÓLOGO	
Miquel Martínez . . . . .	9
<i>A modo de introducción</i>	
Francisco Esteban . . . . .	13
<i>Formación del carácter: dar lo que uno tiene</i>	
Begoña Román . . . . .	19
<i>Learning to Be – as a teacher</i>	
Pádraig Hogan . . . . .	31
<i>The formation of teacherly character: mentoring relationships</i>	
Ruth Heilbronn . . . . .	45
<i>Por una formación cultural emancipadora</i>	
Eduardo Martínez . . . . .	57
<i>Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter</i>	
María Rosa Buxarrais, Isabel Vilafranca, Carlota Bujons . . . . .	73
<i>El profesorado de la formación inicial de maestros</i>	
Amelia Tey, Josep Gustems . . . . .	89
<i>Clases, seminarios, prácticas y vida universitaria en la formación del carácter de maestras y maestros</i>	
Isabel Carrillo, Marta Burguet, Montserrat Puigbarraca. . . . .	99
<i>La formación del carácter de los maestros a partir de instantáneas culturales</i>	
Ana Teixidó, Teodor Mellen, Francisco Esteban, Xavier Laudo . . . . .	119

# PRÓLOGO

MIQUEL MARTÍNEZ<sup>1</sup>

La formación de los docentes es uno de los componentes principales de la calidad de la educación de un país. Sin duda no es el único y, probablemente, si nos referimos a la formación inicial su influencia es más notable a medio y a largo plazo que de inmediato. Pero, en todo caso, ya se trate de formación inicial o de formación continua, es necesario identificar los aspectos y dimensiones principales de la calidad de tal formación para mejorar la calidad de la educación.

El texto que tienen en sus manos aborda una de estas dimensiones: la formación del carácter de los maestros y las maestras. Se trata de un conjunto de reflexiones que, si bien se centran en los docentes de educación infantil y primaria, son válidas para los docentes en general.

Cuando una persona decide acceder a la universidad para ser maestro, no se está planteando solo unos estudios superiores para formarse en las diferentes disciplinas que conforman la carrera de magisterio. Se plantea —o así debiera ser— prepararse para una profesión que, obviamente, cada vez requiere más saber académico, pero que también exige saber hacer y determinadas maneras de ser y estar. El objetivo no es formarse para una mera ocupación laboral y ni siquiera para desempeñar un oficio, por muy nobles que sean el trabajo y el oficio de enseñar. Se trata de una profesión que requiere oficio, saberes derivados del estudio, la investigación, la experiencia y la reflexión sobre la práctica, a la vez que compromiso y servicio. Una profesión que posee una dimensión académica, otra técnica y una tercera artesana. Una profesión con un alto grado de libertad en la que, ante situaciones nuevas, los profesionales actúan con un margen de discrecionalidad técnica e incertidumbre y sin un conocimiento

1. Catedrático de Teoría de la educación y miembro del grupo de investigación sobre desarrollo moral y educación en valores GREM de la Universidad de Barcelona. Desde 2013 es el coordinador del Programa de Mejora e Innovación en la formación de maestros MIF del Consell Interuniversitari de Catalunya.

suficientemente contrastado sobre las consecuencias de sus acciones. Una profesión que solo se puede ejercer asumiendo un alto grado de responsabilidad respecto a los niños y niñas con los que trabaja, a sus familias y a la sociedad, una profesión que exige compromiso y responsabilidad ética, y quizá por ello es justamente una profesión y no solo un buen oficio u ocupación

Por esta razón, no basta una buena base de conocimientos y competencias para poder desempeñar una buena actuación docente o educadora. Hace falta además voluntad de servicio y compromiso —vocación educadora— y comprender que la tarea fundamental del maestro es ayudar y acompañar —guiar— a cada alumno en su formación personal y en los aprendizajes que les permitirán a lo largo de la vida ser sujetos activos en la elaboración de conocimiento. No es tarea fácil, y para desempeñarla con seguridad y comodidad —con bienestar— el maestro debe poseer un conjunto de actitudes, valores y maneras de hacer determinadas, o estar en condiciones de adquirirlos. Este conjunto de actitudes, valores y maneras de estar y, si es posible, de ser forma parte del carácter de la persona.

El carácter, según el *Diccionario de uso del español* de María Moliner, se refiere a la manera de ser de una persona, a su actitud y reacciones frente a la vida en general y en su trato con otras. Está relacionado con el temperamento, aunque para la mayoría de los autores este se refiere más a las cualidades innatas, y el carácter a las cualidades adquiridas. Temperamento y carácter conforman el conjunto de rasgos que definen la manera de ser y de actuar de alguien, su personalidad, pero el carácter es educable, por lo que no debe identificarse siempre con algo innato o natural en la persona. Pues bien, cuando destacamos la relevancia de la formación del carácter del maestro nos referimos a la importancia de consolidar determinadas cualidades innatas y de fomentar determinadas cualidades adquiridas para que su tarea educadora pueda desempeñarse en condiciones adecuadas y logre los objetivos que la educación persigue. No es baladí el carácter de los maestros en su trato con los alumnos, sus colegas y las familias.

La formación de la personalidad moral de los maestros y, en concreto, la de su carácter tienen un doble interés. Por una parte, supone formar profesionales con unas virtudes específicas y, por otra, contribuir a la formación del carácter de sus alumnos y alumnas. Pero ¿qué carácter es el más adecuado para ser educador en esta sociedad del conocimiento y la diversidad en la que vivimos?

Una buena actuación docente en la sociedad de la economía del conocimiento significa facilitar espacios de aprendizaje en los centros educativos que permitan la creación de conocimiento y no solo su reproducción. Una buena actuación docente en sociedades diversas como las nuestras significa propiciar

que las generaciones más jóvenes estimen determinados valores, tengan criterio propio, aprendan a valorar y sean capaces de conducir su vida de manera sostenible. Por ello es necesario apostar por un docente con un carácter comprometido, en primer lugar, con la consecución de aprendizajes de calidad en los alumnos, y, en segundo lugar, con una formación ética y moral específica. Un docente con un carácter y una personalidad moral que ofrezca a sus alumnos opciones morales y condiciones para el aprendizaje y desarrollo de competencias éticas que les permitan formar su propia personalidad moral. Un maestro que ayude a conformar la personalidad moral de sus alumnos más allá de las pautas sociales y de las preferencias personales, y que transmita eficazmente elementos culturales y de valor que protejan a sus alumnos del relativismo y escepticismo presentes en nuestra sociedad.

Se afirma que, lo quiera o no, todo maestro es un referente para sus alumnos, para lo bueno y para lo malo, como ejemplo de valores y de contravalores. Pero ¿de qué valores puede o debe ser referente sin que por ello limite la libertad y la singular formación de la personalidad moral que todo alumno debe hacer a lo largo de su vida?, ¿de qué valores, en una sociedad de la diversidad? Tal como de hecho ha ocurrido en no pocas ocasiones y como muy bien señaló Adela Cortina, el paso de una sociedad con un código moral único a sociedades plurales con múltiples códigos puede conducir a un vacío moral, a un «politeísmo de valores éticos» o a una expresión de pluralismo moral. Queremos un docente que apueste por un horizonte normativo en el que el pluralismo sea un valor, y que muestre una manera de hacer y —si es posible— de ser que propicie el aprendizaje del diálogo como valor, desarrolle la autonomía de sus alumnos, no evite el análisis de situación controvertida alguna —siempre en función del momento evolutivo de sus alumnos— y reconozca la diferencia como valor. Un docente cuyo carácter favorezca la apertura reflexiva a nuevas formas de entender el mundo y el reconocimiento también reflexivo y no exento de autocritica de la cultura que nos es propia, como componentes clave para resguardarnos del relativismo y el escepticismo. Y para ello es necesario que los docentes tengan sensibilidad cultural respecto al arte, el cine y la literatura, la ciencia y la tecnología, y que entiendan el mundo contemporáneo a fin de poder acompañar mejor a sus alumnos en su proceso de comprensión del mundo en el que crecen y vivirán.

Pero, además de un carácter adecuado para ejercer la tarea educadora con el grado de compromiso antes mencionado, el maestro debe tener también un perfil personal que le permita ejercer su trabajo con bienestar, eficacia y eficiencia. La tarea del docente en la sociedad actual se desempeña mejor con un talante ilusionado e ilusionante en relación con las posibilidades de los alum-

nos. Tener expectativas altas sobre sus posibilidades es un buen sistema para lograr que estos se superen. Confiar en que cooperando entre ellos también aprenden es una buena manera de confiar en ellos y ellas y de multiplicar los efectos de todo buen maestro. Tener confianza activa en las familias y en los colegas y entender que hoy la tarea del docente requiere trabajo compartido y en clave de equipo son componentes necesarios para lograr una buena actuación docente, una actuación de calidad en el aula y en la escuela. Si además el docente tiene sentido del humor y espíritu de superación, trabajará mejor e imprimirá probablemente en sus alumnos y alumnas sentido del humor y de superación, aspectos estos nada desdeñables en nuestra sociedad contemporánea.

# A MODO DE INTRODUCCIÓN

FRANCISCO ESTEBAN

A finales de 2013, la Secretaría de Universidades e Investigación de la Generalitat de Catalunya puso en marcha el Programa de Mejora en Innovación en la Formación de Maestros (MIF). A un nivel general, dicho programa pretendía contribuir a la mejora de la formación inicial de maestros que se lleva a cabo en todas las universidades catalanas, y entre sus actuaciones se incluía la investigación. En el año 2014 se abrió la primera convocatoria competitiva de proyectos Ayudas para la Investigación en la Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros (ARMIF2014). Un equipo de investigación<sup>1</sup> decidió presentar un proyecto que encarara una cuestión —algunos dirían que «la» cuestión— que venimos arrastrando desde tiempos inmemoriales y que aún parece no estar resuelta, a saber: ¿cómo es un buen maestro?

En líneas generales, se pueden diferenciar dos patrones de pensamiento sobre el maestro y su quehacer que tienen su origen en la Grecia clásica, y que han madurado y se han ramificado con el paso del tiempo hasta nuestros días (McEwan, 2011). Uno de ellos es el que privilegia la práctica pedagógica, el método, el conjunto de técnicas necesarias para enseñar algo a alguien o a un grupo de personas. Desde este punto de vista, el maestro es un entendido en el cómo enseñar, un experto en determinadas habilidades y procedimientos que facilitan el buen aprendizaje de determinados conocimientos curriculares. Por esta razón, y tal y como acertadamente señalaba Dewey, «la tarea de educar es delegada a un grupo especial de personas» (Dewey, 1916: 11). Otro patrón de pensamiento es aquel que concede más importancia a la relación educativa y personal que el maestro establece con la persona que está aprendiendo y se está desarrollando. Platón, uno de los grandes impulsores de esta manera de conce-

1. Los miembros del equipo de investigación son Francisco Esteban (IP), Josep Gustems, Marta Burguet, Maria Rosa Buxarrais, Teodor Mellen, Isabel Vilafranca y Ana Teixidó (de la Universidad de Barcelona); Isabel Carrillo (de la Universidad de Vic), y Carlota Bujons y Montserrat Puigbarraca (maestras). También participa Eduardo Martínez como asesor y colaborador de la investigación.

bir el asunto, la diferenciaba de la anterior diciendo que no es lo mismo hacer algo «con» alguien que hacer algo «a» alguien (Platón, 1961). Esta segunda acepción está enraizada en el carácter del maestro, en el conjunto de disposiciones personales que influyen educativa y personalmente en los alumnos. Dicho de otra manera, según esta concepción ser maestro está relacionado con ser de una manera especial, y no tanto con tener ciertos conocimientos y habilidades pedagógicas (Higgins, 2011).

Ciertamente, no estamos ante concepciones excluyentes ni opuestas; todo lo contrario: son complementarias en muchos aspectos. No obstante, la situación en la que nos encontramos, nuestra contemporánea formación de maestros, nos lleva a hacer una serie de consideraciones. La primera es que actualmente no parece haber un protagonismo compartido, sino que el primer patrón de pensamiento domina sobre el segundo. Durante las últimas décadas han aumentado —¡y de qué manera!— las metodologías pedagógicas, materiales curriculares, estrategias didácticas, recursos de todo tipo, etc., que se centran en el cómo enseñar. Y la formación universitaria de maestros, especialmente de primaria y secundaria, no se ha desentendido de dicho movimiento sino que se ha concebido en función de competencias (OECD, 1997; González y Wagenaar, 2003), las cuales, en último término, se centran en la pericia y las aptitudes que el maestro debe adquirir para enseñar de la mejor manera posible. En este contexto y clima, es posible que se haya arrinconado la formación del carácter del maestro y no se la haya atendido tal y como merece.

La segunda consideración: reconocidas investigaciones internacionales señalan que, por encima del cómo se enseña, es precisamente el carácter del maestro, su manera de ser, lo que más incidencia tiene en el alumno, tanto de una manera positiva como negativa (Sanderse, 2013). Este hecho, como es de suponer, tiene importantes consecuencias para el desarrollo personal —y también académico— del alumnado. Ciertamente, quien más quien menos ha podido experimentar hasta qué punto la inclinación hacia una materia científica y cultural ha sido suscitada por el carácter y carisma de un maestro en particular (Ordine, 2013); y resulta curioso comprobar cómo en las biografías o autobiografías de grandes estudiosos y profesionales casi siempre aparece el recuerdo de un maestro, de una persona que fue decisiva para orientar una forma de vida determinada y para despertar una curiosidad inabordable hacia cierta disciplina. El asunto del carácter del maestro parece ser demasiado importante para considerarlo una cuestión de simple vocación. La formación del carácter del maestro no debería verse como un asunto íntimo, personal y relativo y, por tanto, intocable.



La tercera consideración es que necesitamos indagar en el carácter del maestro que de una manera o de otra influye educativa y personalmente en los alumnos, más allá de sospechar o saber que dicho carácter tiene que ver con el respeto, la empatía, la responsabilidad, el sentido del humor o cuestiones por el estilo. Necesitamos profundizar en su fisiología y fisionomía. Por esta razón, es importante abordar diferentes propuestas teóricas según las cuales la caracterología es una cuestión compleja y en continua transformación. Ello requiere prestar atención, por un lado, a las teorías que consideran que el carácter es algo que incumbe a diferentes disciplinas (Fromm, 1953) y, por otro lado, a las que defienden que la formación del carácter está íntimamente relacionada con el crecimiento personal, intelectual y cultural de la persona, en nuestro caso, del maestro (Perry, 1970).

La investigación se centró en el segundo patrón de pensamiento presentado, quizá por la necesidad de ofrecer a los futuros maestros una formación completa e integral, quizá porque pensamos, más de lo que creemos, que ser un buen maestro requiere algo más que saber cómo enseñar cosas. Nos planteamos dos grandes objetivos. El primero fue analizar el estado en el que se encuentra la formación del carácter en los estudiantes del grado de Educación Primaria de las universidades catalanas. El segundo fue diseñar un programa de formación del carácter a partir de instantáneas culturales —entendiendo por ello representaciones de la literatura, el cine y la música que tratan del carácter de un buen maestro—, para luego ponerlo en marcha y evaluar su incidencia educativa.

El primero de los objetivos planteados requirió un procedimiento de investigación empírica. Dicho procedimiento partió de la elaboración de un marco teórico que se diseñó tras una revisión bibliográfica de fuentes de información heterogéneas y multidisciplinares. El marco teórico permitió redactar un cuestionario que se distribuyó entre una muestra representativa de estudiantes de primero y último curso del grado de Educación Primaria de todos los centros universitarios catalanes, tanto públicos como de titularidad privada.<sup>2</sup> El resultado que se obtuvo fueron 887 respuestas, lo que, para un universo de 2.901 unidades, supone un error máximo del 2,74 % para un nivel de confianza del 95 %.

El segundo de los objetivos se alcanzó diseñando un programa formativo que se aplicó en una asignatura de los estudios universitarios mencionados, y

2. Las universidades que formaron parte del estudio fueron la UB, UAB, UdL, URV y UdG entre las públicas, y la UVIC/UCC, UAO, UIC y URL entre los centros universitarios de titularidad privada.

los datos sobre la incidencia de dicho programa se recogieron a través de entrevistas y grupos de discusión en los que participaron todos los estudiantes implicados.

Al ponerse en relación los resultados obtenidos en la consecución de estos dos objetivos, se contrastan dos metodologías de naturaleza diferente que se complementan entre sí en un proceso de triangulación metodológica. Este proceso permite diversos enfoques para garantizar una mayor precisión y fiabilidad en los datos obtenidos, lo cual incrementa la validez de los resultados.

Dicho esto, la pretensión de este libro no es presentar completa y exhaustivamente los resultados obtenidos en nuestra investigación, aunque, obviamente, algunos de ellos irán apareciendo en los diversos capítulos. Nos interesa más mostrar las preguntas que han quedado encima de la mesa, los temas que parecen ser relevantes y que deberíamos tratar en la formación inicial de maestros durante los años venideros. El libro se ha dividido en dos bloques. El primero es de carácter teórico e incluye interesantes reflexiones sobre qué es el carácter, o cómo entenderlo cuando de lo que hablamos es del carácter de los maestros; también se reflexiona sobre qué es la cultura y cómo esta influye en la manera de ser de los maestros. Estas aportaciones formaron parte de un seminario abierto que se celebró en la Universidad de Barcelona, y en el que se presentaron los principales resultados de la investigación. El segundo bloque es de carácter prospectivo y se centra en los aspectos principales de nuestra investigación, a saber: el papel del profesorado universitario en la formación del carácter de los estudiantes, la influencia de las clases, seminarios, prácticas y la vida universitaria en la conformación de una manera de ser particular, la importancia que tienen en el desarrollo del carácter los contenidos que se enseñan y aprenden en la formación de maestros, y, por último, la experiencia vivida con el programa formativo de instantáneas culturales.

Esperamos que este libro sea un grano de arena más para mejorar la formación del carácter de los futuros maestros. Hemos encontrado resultados interesantes y datos relevantes, sí; pero, sobre todo, hemos comprobado que nos hallamos ante un asunto que aún está por solucionar y —quizá lo más importante— ante un asunto que preocupa a los futuros maestros. Hemos visto cómo a la mayoría de ellos se les iluminaba la cara cuando se les mencionaba el tema, cómo la palabra «carácter» salía de sus labios de una manera rotunda cuando se les volvía a preguntar por qué querían ser maestros. Parece ser que quien más quien menos sospecha que ser maestro no consiste en brillar sino en arder de pasión y propagar el incendio alrededor.

## REFERENCIAS

- DEWEY, John (1916). *Democracy and education*. Nueva York: Macmillan.
- FROMM, Erich (1953). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HIGGINS, Chris (2011). *The good life of teaching. An ethics of professional practice*. Oxford: Willey-Blackwell.
- MCÉWAN, Hunter (2011). «Narrative reflection in the philosophy of teaching: genealogies and portraits». *Journal of Philosophy of Education*, vol. 45, núm. 1, pp. 125-140.
- OECD (1997). *DeSeCo Project. Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*. París: OECD.
- ORDINE, Nuccio (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- PERRY, William (1970). *Forms of ethical and intelectual development in the college years. A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PLATO (1961). *The collected dialogues of Plato*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- SANDERSE, Wouter (2013). «The meaning of role modelling in moral and character education». *Journal of Moral Education*, vol. 42, núm. 1, pp. 28-42.

# FORMACIÓN DEL CARÁCTER: DAR LO QUE UNO TIENE

BEGOÑA ROMÁN

El objetivo de este artículo es explicitar la ineludible tarea de formar el carácter del maestro, más allá de lo curricular, ya durante los cursos de grado en las facultades de magisterio. A nuestro parecer, la formación del carácter es la mejor manera de preparar al maestro para atender a las peculiaridades de sus alumnos y del colegio donde ejercerá. Basándonos en la ética, nos serviremos de la tradición aristotélica y kantiana para subrayar los aspectos que se deben tener en cuenta para formar el carácter del maestro. La formación del carácter es una tarea ética con una doble dimensión: una personal y deontológica (de corte kantiano), como es la exigencia personal de reflexividad y de autonomía; y otra social y teleológica, que requiere una comunidad de aprendizaje que debe comenzar ya en la universidad. Para tener carácter de maestro hay que ser capaz de ambas cosas: de ser digno de la función encomendada (con la subsiguiente ejemplaridad) y de ser miembro de la comunidad que da la oportunidad de llegar a ejercer y ser maestro. Con el título de nuestro artículo hacemos referencia, ahora en negativo, a que no se puede dar lo que no se tiene; antes bien, hay que darse dando, imprimiendo carácter en lo que se hace. Por eso, más allá de valores, vamos a hablar de virtudes; más allá de vocación, vamos a hablar de responsabilidad; y, más allá de empeño personal, aludiremos también al empeño institucional universitario.

## EL CARÁCTER, LA ÉTICA Y EL MAESTRO

Educar en tiempos vertiginosamente cambiantes como son los nuestros exige formar a maestros que lo sean para cualquier circunstancia y con cualquier técnica. En cambio, en contra de nuestros tiempos acelerados, si partimos de que el maestro lo es, y no solo ejerce, debemos aceptar que el maestro se hace a lo largo de un dilatado proceso de formación. Este comienza ya con el ingreso en la facultad que lo debe capacitar, más que para obtener un título, para

tener carácter; pero carácter del bueno, porque, en el estadio actual de nuestra lengua, parece que tener carácter es tenerlo malo.

Entendemos por carácter la manera de ser fruto de una tarea personal y social (el yo y sus circunstancias orteguiano) por el cual uno va modelando las características por las que quiere ser *identificado*. No hablamos pues del temperamento, que reducimos a los rasgos más o menos heredados, la materia con la cual damos forma al carácter o personalidad. Pues bien, en estos aspectos nos es de ayuda la ética. Cuando los romanos tradujeron el *ethos* griego por *mos mores*, sin duda que asumieron la costumbre y hábito al que apuntaba aquel *ethos*, de donde deriva la ética; pero se olvidaron de la fuente de alimentación, se olvidaron del agente que lleva a cabo esas acciones. A dicha fuente, a la manera de ser, al carácter, se refiere explícitamente la palabra griega *ethos*. En ese sentido, más allá de la moral, y más allá de los cambios de moral de la sociedad, de las modas pedagógicas y de legislación educativa, es fundamental formar el carácter del maestro, que, por tenerlo, por ser maestro, sabe estar en cualquier circunstancia.

La ética, entendida como actitud reflexiva sobre los actos, versa sobre los valores por los que nos queremos caracterizar: uno es hijo y padre de sus obras, lo que significa que, al tiempo que actúa reflexivamente sabiendo qué se hace y por qué, sabe quién se hace. La ética es esta capacidad de reflexión y conformación que, más allá de las acciones, apunta a lo que nos identifica y caracteriza. Aranguren lo resumió excelentemente con la afirmación de que la ética trata sobre cómo llegar a ser lo mejor que se puede ser con lo que se es (Aranguren, 1955; 1980).

No hablamos pues solo de un momento determinado. El humano es en el tiempo, y por eso la forja del carácter dura toda la vida. La vida así considerada debe ser un relato de sentido que una narrativamente pasado, presente y futuro. Se trata de un proceso de transformación hacia las mejores posibilidades, en el que uno debe saber si hay actos que le son *apropiados*, o que lo «expropián» de su manera de ser y vivir. Y, como somos mamíferos sociales, ese proceso no se hace individualmente, de forma estrictamente privada. Como ya se aprecia, no se refiere solo al carácter personal, sino al carácter del maestro. Para llegar a asumirlo se ingresa en una tradición, con una función: un *telos* (finalidad) del que participan todos los maestros, cada uno con su respectivo carácter personal. El carácter del maestro es compatible con el carácter personal, pero no todos los caracteres personales lo son con aquel.

El maestro o es bueno, o no es maestro. La ética ayuda fundamentalmente a pensar en quién se quiere ser y, en nuestro caso, qué tipo de maestro se quiere ser. Pero los fines de la profesión del maestro, el *telos*, ya está establecido; acompañado de los que ya son maestros, uno tiene que ir descubriendo, en

comunidad, el tipo de maestro que mejor puede ser. De ese modo, cuando uno escoge una profesión que es más que un oficio, asume una vocación y una responsabilidad. La primera es condición necesaria, pero no es suficiente; la segunda es condición suficiente pero no excelente. Aquí hay que sumar. El tiempo en la universidad es un tiempo de relaciones que deben acompañar al futuro maestro a su mejor posibilidad. Por eso, desde los primeros días en las facultades de magisterio, es importante inducir en el futuro maestro la profunda reflexión sobre si sirve para la misión encomendada, lo que requiere ingresar en una comunidad que lo acompañará en esa búsqueda de sí mismo como maestro.

Como es esencial distinguir el carácter personal y el de maestro, es pertinente explicitar la distinción entre la ética personal, la cívica, la profesional y la de la organización. Para adquirir el carácter de maestro cabe entrar en una actividad profesional cuya finalidad es previa a la elección de la persona de ejercer aquella profesión. Esta finalidad consiste en acompañar a otro a su mejor posibilidad, mediante la ejemplaridad y el dominio de su materia: en ello consiste la calidad docente propia de la ética profesional. La ética personal tiene como criterio la calidad de vida, vida buena o felicidad, y su ámbito específico es la esfera de intimidad o privacidad. Ahora bien, el maestro lo es normalmente en un colegio que, a su vez, tiene un ideario de centro, un modelo ideal de alumno y de docente. La coordinación de todo esto, a fin de conseguir la calidad total, pertenece al ámbito de la ética de la organización. Y todo ello siempre en un espacio público, la ciudad, en la que el alumno tiene el derecho a ser educado y los maestros, colegios y Administración, el deber de darle, por justicia, lo que le corresponde, o sea, educarlo. Efectivamente, el criterio para tomar decisiones en la ética cívica es la dignidad, por la que toda persona es intrínsecamente un valor absoluto, y la justicia, cuyo principal contenido son los derechos y deberes.

El maestro se debe, por justicia, a los alumnos; por responsabilidad, al colegio, que es el que lo contrata y lo hace partícipe de la confianza para enseñar otorgada por la ciudadanía. De acuerdo con la ética profesional, el maestro tiene que garantizar calidad docente, respetando la peculiaridad de sus alumnos (ninguno es nunca igual a otro); y, con respecto a sí mismo, debe plantearse si, dado su estado y desarrollo personal y profesional, está en condiciones de ser un buen maestro para este alumno, en este colegio. Si no lo está, debe pedir ayuda: porque no puede dar lo que no tiene, ni pedirlo en préstamo, porque aquí se trata de autenticidad. El cuerpo delata si uno no entra plenamente en el aula.

La diferencia está en el servicio de calidad, que es búsqueda de excelencia más que mero cumplimiento de contrato. Porque todos son maestros, pero lo

ejercen con su propia idiosincrasia. El «aire de familia» es fruto de la finalidad y la causa compartidas, y de la conciencia de pertenecer a una profesión, la de maestro, que mantendrá o no su buena reputación según sea la actuación de las personas que, más que ejercerla, se identifican con una manera de ser y hacer. Y para eso hay que capacitarlas y facultarlas. Lograr esa finalidad del carácter y esa armonización de las diferentes esferas éticas es misión de las facultades universitarias.

Durante años, en ellas hemos insistido en lo curricular, condición *sine qua non*, sin duda, pero hemos dado por supuesto que ya era suficiente el carácter con el que llegaba el alumno, sin tener en cuenta que el carácter de maestro se adquiere en los años de aprendizaje y peregrinaje por distintas etapas. La reflexión continua sobre qué es ser un «buen» maestro para este curso, en este colegio, exige, por un lado, como deber de continua mejora para hacerse digno de la profesión, madurez personal de atreverse a pensar por uno mismo huyendo de la autocomplacencia. Pero, por otro lado, se requiere también la comunidad de formación. El autodidacta tiene mérito, pero pierde mucho tiempo; tarde o temprano necesitará el reconocimiento de la comunidad de ser digno y excelente miembro.

La ética versa sobre ser y saber ser. Para ello hace falta un proyecto de identidad, de forja de la autonomía. Esta forja precisa un primer grado de libertad como punto de partida, como condición de posibilidad; pero es también la meta a la que debe aspirar continuamente el humano, un proyecto que se vive intersubjetivamente. De ello habla la ética kantiana: de la autonomía y la libertad, de pensar por uno mismo, de tener pensamiento crítico y de no obedecer a más normas que las que uno se haya dado. De la búsqueda de la excelencia se ha ocupado la tradición aristotélica de las virtudes. La formación del carácter debe dedicarse, ya durante los estudios de grado, a la conjunción de ambas dimensiones, a saber, hacer suya la profesión, apropiarse de ella, y ser al mismo tiempo digno miembro de una profesión que se debe al servicio a otro, para que el alumno pueda forjar su propio proyecto de autonomía. Las asignaturas de prácticas son especialmente pertinentes para ello; pero también cabe recordar al resto del profesorado que lo que verdaderamente predica es el currículum tácito: la ejemplaridad.

#### A HOMBROS DE GIGANTES: ARISTÓTELES Y KANT

El mejor referente para hablar de la virtud es, sin duda alguna, Aristóteles. El filósofo griego propuso una ética de fines, teleológica, según la cual el fin es

el principio de las acciones. El fin es, al mismo tiempo que el propósito que inicia la acción, lo que marca su finalización. Cuando el objetivo se logra, se acaba la acción, pues esta era un medio para lograr aquel. Las preguntas fundamentales de la ética de la virtud no son tanto ¿qué debemos hacer? sino ¿qué tipo de personas podemos llegar a ser?, o ¿qué clase de vida deberíamos llevar? Por eso el campo semántico específico de la ética de las virtudes contiene términos como «prudencia», «excelencia», «actitud», «carácter», «manera de ser», «fines», «bienes», «hábitos», etc.

La ética aristotélica nos ayuda a pensar en la finalidad intrínseca a una profesión y en las maneras de hacer y ser que deben caracterizar a las comunidades de profesionales. Y nos recuerda que la ética necesita principios y valores. Pero, si estos no se concretan en virtudes, que son los hábitos de excelencia que han de desarrollar los profesionales que se forman en determinado tipo de comunidades, no habrá confianza en el servicio que ofrecen. Sin las virtudes, la actividad puede degenerar en una corrosión por olvido de su razón de ser, y malograrse así la finalidad que todos ansían.

La ética de la virtud, más allá de deberes, reglas, máximas y acciones, se interesa en los siguientes aspectos éticos:

- a) La vida moral, entendida como una continuidad de sentido que busca el bien de la persona. La moralidad no consiste en el deber, ni en maximizar la utilidad, ni en la resolución de conflictos entre derechos, sino en la capacidad de dotar de sentido la existencia personal.
- b) El agente y su disposición interna, que se forja a través de sus acciones. En la ética de la virtud el peso de la moralidad no se centra tanto en el acto sino en la persona que actúa, en su carácter, es decir, en el conjunto de rasgos personales que forman un específico modo de ser. Este modo de ser impregna todas las acciones, las cuales, a su vez, se reflejarán en el carácter de su autor.
- c) Los motivos y deseos que subyacen a los actos, y que tienen que ver con la realización personal. La preocupación por el estricto cumplimiento de las reglas cede lugar al interés por la vida que vale la pena ser vivida para llegar a la felicidad (*eudaimonía*); lo que, en el caso del maestro, se concreta en vocación y satisfacción por lo hecho.
- d) Un obrar que permita la excelencia y el desarrollo de las potencialidades del ser humano en la comunidad que lo acoge, y que en nuestro caso engloba tanto las del alumno como las propias del maestro y las del colegio.