

El compromís ètic en l'acció educativa

Autoria: Adriana Ornellas Rios Da Silva i Neus Banqué-Martínez

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge UOC han estat coordinats per la professora:

Adriana Ornellas Rios Da Silva

PID_00294096

Primera edició: setembre 2023

Introducció



«La acció educativa, en tanto que acto libre, al igual que los demás actos libres humanos es una acción moral.»

(Fuentes, 2020, pàg. 21)

En paraules d'Adela Cortina, la importància social i moral de les professions rau, en primer lloc, en el **bé específic** que cadascuna proporciona a la societat. En aquest sentit, entre les deu paraules clau en ètica de les professions aquesta autora integra la **docència** (Cortina i Conill, 2000).

Però quin bé específic proporciona la professió docent a la societat? Per a Ibáñez-Martín (2017), aquest bé seria la promoció del ple desenvolupament de la personalitat de l'educand. L'assoliment d'aquesta plenitud de desenvolupament requereix atendre no només el cultiu de la intel·ligència, sinó també el desenvolupament de capacitats morals, virtuts cíviques i valors ètics (Fuentes, 2020, pàg. 48). D'aquesta manera, la dimensió acadèmica de l'aprenentatge ha de desenvolupar-se de forma harmònica amb la dimensió humana, cultural i cívica, tenint en compte que l'educació és un procés relacional entre persones (*ibid*).

El quefer docent no pot, per tant, limitar-se a la transmissió eficaç de determinats coneixements, sinó que ha d'ajudar i promoure el ple desenvolupament de l'alumnat com a persona mitjançant l'ensenyament de la matèria que s'imparteix. Un professor que vulgui ser no només un **bon professional** (competent), sinó també un **professional bo** (ètic) ha de ser, a la vegada, un expert en el contingut i la didàctica de la seva matèria, però també un professional que entén que els aspectes ètics formen part del seu quefer quotidià, i que són un component fonamental en la construcció de la seva **identitat professional i l'excel·lència de la seva professió** (Hortal, 2002).

Si la finalitat de l'educació consisteix a fer el **bé pedagògic**, entre els diversos factors que determinen l'excel·lència de la tasca docent hem d'ubicar l'ètica. El **gir ètic** a l'educació que planteja Ibáñez-Martín (2015) –i que es dona especialment a partir dels anys noranta del segle passat en el context espanyol–, té a veure amb l'adopció d'un marc conceptual per a l'educació i la figura de l'educador, allunyat del paradigma científicotècnic dominant, i on el compromís amb l'ètica té un pes rellevant per donar resposta als reptes d'un món complex, líquid i incert (Bauman, 2003).

La clau de com fer-ho ens la proporciona el concepte de **tacte pedagògic**, de Van Manen (1998), una proposta d'ensenyament que concep l'acte educatiu des d'una perspectiva àmplia, com un procés que comporta la preparació de l'infant o el jove per a la vida, mitjançant el seu creixement i la seva maduresa com a persona en les seves dimensions cognitiva, afectiva i social. Segons Van Manen, el tacte o la sensibilitat pedagògica del docent és rellevant per a la formació del caràcter de l'aprenent, i s'expressa en les seves actituds i els seus comportaments, però també en el llenguatge corporal i verbal que caracteritzen la seva praxi docent. L'exercici del tacte pedagògic afavoreix, per tant, les dimensions afectiva i ètica del procés educatiu.

La formació del professorat ha de posar l'èmfasi, en conseqüència, no només en la preparació per al **saber fer** –centrat en les dimensions teòriques, instructives i instrumentals de la praxi docent–, sinó també per al **saber ser**, que té a veure amb cultivar les dimensions afectiva, actitudinal i moral del futur docent (Jordán, 2015).

En aquest material, a partir del testimoni de professionals de l'educació en actiu, us proposarem reflexionar sobre els principis ètics que han de guiar l'exercici professional del docent i la resolució de possibles incidents crítics o de dilemes ètics propis de l'acció educativa.

Les entrevistes s'estructuren al voltant de sis eixos que pretenen abordar algunes de les qüestions clau de l'orientació ètica de l'acció educativa. Aquests eixos són els següents:

Eix 1. Identitat professional docent

Eix 2. Vocació i professió docent

Eix 3. Responsabilitat social

Eix 4. Ètica i deontologia de la professió docent

Eix 5. Incidents crítics i dilemes ètics

Eix 6. Reptes ètics de les TIC

Abans de visionar les entrevistes, és important que llegiu la contextualització de cadascun d'aquests eixos.

Eix 1. Identitat professional docent

Qui és el professional docent? Qui hi ha darrere de la tasca educativa? Dues qüestions que ens serveixen per contextualitzar el concepte d'*identitat docent* associat als reptes del món actual.

En paraules de Joseph Rassam (1979, a Fuentes, 2020, pàg. 29), «se educa por lo que se es más que por lo que se sabe; también se enseña más lo que se es que lo que se dice»; per tant, reflexionar sobre la identitat de la persona que realitza la tasca educativa sembla indispensable des de la perspectiva ètica de la professió docent.

Abordar aquest concepte ens situa en la presa de consciència de qui és l'educador a partir de les **experiències personals i professionals**. Però no ens interessa la identitat de la persona en tant que és persona, sinó la identitat de la persona en tant que ha assumit la tasca d'acompanyar el creixement i la preparació de l'infant o el jove per a la vida (Fuentes, 2020, pàg. 32). Una tasca que va més enllà d'una professió com a feina especialitzada (Cortina i Conill, 2000) per convertir-se en l'**art d'educar**: aconseguir que l'aprenent vulgui aprendre. Aquest és l'únic art capaç de despertar i mobilitzar en l'aprenent el desig de saber i la voluntat de conèixer (Meirieu, 2009), i és fruit del *savoir faire* del docent. Quan això passa és perquè s'ha involucrat personalment en la seva professió, perquè ha posat en joc els **trets identitaris (*)** que el diferencien d'una persona que simplement actua com a educadora.

Així doncs, per entendre aquest concepte multifacètic de la *identitat professional docent*, és clau centrar l'atenció en la **trobada interpersonal entre educador i aprenent** (Fuentes, 2020), en la relació pedagògica entre docent i alumne (Meirieu, 2009), així com en **altres relacions i interaccions** que també influeixen en aquesta capacitat transformadora de l'acció educativa: la relació amb els altres agents de l'escena educativa, amb el context i la imatge social de la professió docent o, fins i tot, amb la mateixa pràctica professional.

“Els docents són les figures sobre les quals descansen les possibilitats de transformació. Per la seva banda, els docents han de reconèixer la capacitat de l'alumnat de participar, col·laborar i aprendre durant les experiències didàctiques compartides. Per dur a terme aquesta complexa tasca, els mestres i professors necessiten el suport d'una comunitat docent col·laborativa i rica que els deixi treballar amb prou llibertat.»
(UNESCO, 2022)

D'aquesta manera, es pot dir que el paper i la **configuració de la identitat docent van evolucionant** a mesura que la funció social dels docents s'ha anat reformulant. Avui, ens trobem davant d'una professió col·laborativa on el context, l'educació a temps complet i el moment social han pres molta força en la tasca educativa, i aquest és un dels motius pels quals la capacitat professional té una dimensió ètica clarament actitudinal, directament vinculada amb les percepcions, les creences i les expectatives que cal tenir presents en la mateixa identitat com a docent.

“Requereix una revisió de les creences i, fins i tot, de la pròpia identitat professional i personal. Que ens apliquem a nosaltres mateixos les reflexions sobre les diversitats i la inclusió. Que treballem des de l'escolta i el reconeixement de totes aquelles persones amb qui compartim els espais educatius, des de l'empatia i l'assertivitat, acceptant i oferint ajuda.»
(Blanes et al., 2022)

A partir d'aquests plantejaments inicials, assumim que configurar la pròpia identitat docent no és una definició senzilla ni lineal, ja que entra en joc una gran diversitat d'experiències, interaccions i elements contextuals que condicionen la seva concreció.

Actualment, vosaltres us trobeu en el moment de gestació d'aquesta identitat, el procés de formació inicial com a docents. En aquest sentit, i com a exercici reflexiu, us proposem identificar el moment personal o el motiu pel qual heu decidit formar-vos i exercir com a docents, i reflexionar si aquest motiu es connecta d'alguna manera amb l'**art**

Eix 2. Vocació i professió docent

“ «De este modo, el concepto de vocación puede fortalecer una orientación ética que refiere a una forma de vida, de ser-estar-hacer, que compromete a la persona.»

(Fuentes, 2020, pàg. 50)

El diàleg entre vocació i professió docent ha comportat ambivalències i encontres dialèctics al llarg del temps.

Històricament, la concepció de la figura docent ha estat molt lligada a la idea d'ensenyar com a necessitat d'ajudar els altres, com a **crida a servir els altres** (*call to teach*) amb un sentit de vocació (*sense of vocation*) i compromís moral amb la professió docent (Hansen, 1994, 2001). I és per això que la vocació introdueix una dimensió ètica en el quefer de tot professional.

Però el pas del temps i les transformacions socials, així com les necessitats del professorat i la institució educativa actuals semblen allunyar-se d'aquesta concepció més espiritual de l'educació per vocació, com a única, i s'alineen també amb la idea d'**educar com a professió**.

“ «Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional.»

(Marcelo, 2006, pàg. 20)

És evident que la vocació no supleix la preparació professional que avui necessiten els docents, per tant, deixa de tenir sentit l'històric dilema entre vocació i professió.

Fa més d'un segle, Max Weber (1969) va caracteritzar una professió com l'activitat especialitzada que fa una persona, amb la qual guanya un «suport». Però és evident que **la professió (docent) no és només això**. L'activitat professional docent és una activitat que té una finalitat en si mateixa (educar), que és realitzada per un conjunt de persones (professionals de l'educació) i que, alhora, dota d'identitat i sentiment de pertinença el professional que la realitza (comunitat educativa) (Cortina i Conill, 2000).

Aleshores, la tasca d'educar, **és una qüestió de vocació? O de professió?** Potser la solució rau en la **sinergia, en un equilibri dinàmic entre ambdues**: pot donar-se professionalitat sense vocació i vocació sense professionalitat. Però el que realment posa de manifest aquesta sinergia en la tasca d'educar és que la vertadera vocació comporta l'exigència ètica d'adquirir la professionalitat docent (Fuentes, 2020). I això suposa no perdre de vista que la professió docent esdevindrà sempre una **professió d'ajuda, assistencial**, la qual, per damunt de tot, vol afavorir el desenvolupament integral de les persones. I això demana estar intel·lectualment compromesos i ser capaços d'identificar noves àrees d'investigació i innovació per generar noves pràctiques pedagògiques, tal com apunta l'informe *Reimaginem junts els nostres futurs. Un nou contracte social per a l'educació* (UNESCO, 2022).

Després de veure la complementarietat entre vocació i professió en el marc d'educar com a professió d'ajuda, us proposem realitzar un exercici reflexiu sobre la qüestió.

L'any 2020, el mestre Xavier López i Ortín, actual director de l'escola Octavio Paz de Barcelona, va publicar el llibre *Mestres d'un mestre* (Barcelona, 2020). La sinopsi del llibre diu:



«Les memòries d'un mestre apassionat per l'educació que ha capgirat una escola que ara és un referent a tot el país.

Teniu a les mans el relat apassionant del director de la prestigiosa escola pública Octavio Paz de Barcelona, Xavier López i Ortín, que ens explica en primera persona la seva vocació de mestre i com va capgirar aquest centre educatiu que ha rebut els premis educatius més importants. Un mestre fet pels seus mestres que viu amb entusiasme, convicció i sense por el repte educatiu d'acompanyar els nostres infants en la construcció d'un món millor.»

Us proposem llegir «L'encàrrec», el primer capítol del llibre *Mestres d'un mestre*, i provar d'identificar-hi i relacionar aquells elements de vocació, professió i ajuda que l'autor expressa en primera persona a través de la seva història de vida.

- Us ha estat fàcil diferenciar-los?
- Què us fa decidir què és cada element?
- Quin paper hi té l'exigència ètica de la professió docent?

Eix 3. Responsabilitat social

Els professionals de l'educació, sota el paraigua de la seva institució educativa, **no poden aïllar-se de la dinàmica social contemporània**, ni de l'espai i el temps que els ha tocat viure: moviments socials crítics, emergència progressiva d'una ciutadania cada vegada més conscient, exigència de realitats socials i ecològiques sostenibles, etc. (Sauvé, 2014).

Amb l'establiment, l'any 2015, del pla mundial de les Nacions Unides per a la implementació de l'Agenda 2030 amb els **Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS)**, observem un nou gir ètic en l'educació, associat amb una preocupació per incorporar o reforçar les temàtiques relacionades amb l'ètica, la sostenibilitat, la responsabilitat social, la perspectiva de gènere o la inclusió en els plans docents de tots els nivells educatius.

En aquest marc, la institució educativa no pot quedar-se al marge; té la **responsabilitat social de comprometre's amb valors ètics**, i acompanyar infants i joves perquè actuïn com a ciutadans en aquest context convuls d'incertesa i canvis constants.

Ja fa anys que es qüestiona la tasca d'educar entesa només com a possessió de coneixement. Els darrers anys, els adeptes al concepte de *societat del coneixement* han fet múltiples aproximacions al terme. Actualment, la responsabilitat social de la institució educativa consisteix a **donar forma a un coneixement nou**, complex, que permeti establir relacions davant els fenòmens globals i complexos que presenta el món actual. Segons Morin (1994) «la intel·ligència que només sap separar atrofia les facultats de comprensió i reflexió, i elimina així les possibilitats d'un judici correcte o d'una perspectiva a llarg termini». Actualment, el saber que està modificant les nostres societats no és el saber antic, acumulat i irreflexiu, sinó el saber nou, aquell que afavoreix la capacitat d'acció d'infants i joves. I això demana d'institucions educatives capaces d'assumir el canvi (Innerarity, 2011).

«Una de les maneres de referir-se a les noves exigències que la societat del coneixement planteja als éssers humans es formula com a capacitat d'innovar o creativitat. D'acord amb aquest objectiu, les organitzacions –siguin escoles, universitats, partits o parlaments– estan cridades a configurar-se com a comunitats d'aprenentatge i a generar coneixement.»

(Innerarity, 2010)

La **institució educativa com a organització té un clar component educatiu i alhora ètic** en si mateix: la manera d'organitzar-se, de gestionar el control o la presa de decisions, de donar resposta als seus participants, etc. (Etkin, 2002). Només si la institució educativa és capaç d'assumir la responsabilitat i la necessitat de transformació que la societat li demana serà capaç de donar resposta als reptes actuals, i d'«ajudar» els aprenents a construir aquest «nou» coneixement.

Seguint aquesta idea, Alfaro i Rivera (2011) (a Fuentes, 2020) exposen quatre àmbits d'actuació que haurien de repensar les institucions educatives, amb aquesta voluntat ètica i de responsabilitat social:

- El funcionament organitzacional.
- L'àmbit educatiu i tot allò que l'afecta.
- La rellevància de la transferència del coneixement i la innovació docent.
- La facilitat de la participació social dins la institució.

Així doncs, necessitem que les escoles trenquin amb els models organitzatius rígids i uniformes que han caracteritzat bona part de la seva història al llarg dels dos últims segles, perquè la societat actual és complexa i està interrelacionada. La renovació és vital.



«Les escoles han de convertir-se en llocs on tothom pugui formar-se i materialitzar les seves aspiracions de transformació, canvi i benestar. Abans que res, les escoles han de permetre'ns, com a individus i com a col·lectiu, realitzar possibilitats desconegudes. En moltes parts del món, l'accés universal a l'escola ha proporcionat oportunitats transformadores a individus i comunitats senceres per augmentar la consciència i desenvolupar noves habilitats, així com per comprendre i imaginar noves trajectòries d'aprenentatge i creixement. Amb massa freqüència, però, les escoles actuals serveixen per consolidar les desigualtats i ampliar les disparitats, cosa que caldria corregir.»

(UNESCO, 2022)

Us plantegem algunes preguntes reflexives que poden orientar la vostra indagació sobre la responsabilitat social de la institució educativa on us esteu formant com a docents.

- De quina manera el projecte educatiu de centre condiona el dia a dia a les aules: tant en l'àmbit curricular com metodològic (metodologies de treball, organització i jerarquia curricular, etc.)?
- El centre participa en alguna xarxa d'innovació o millora pedagògica?
- Quin tipus de relació de col·laboració manté el centre amb la comunitat local?

Eix 4. Ètica i deontologia de la professió docent



«¿Qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad?»

(Foucault, 1984)

Tot i que els conceptes d'*ètica de la professió docent* i *deontologia de la professió docent* són utilitzats, moltes vegades, com a intercanviables, hauríem de poder-los diferenciar.



«La *ética profesional* comprende el conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional, forma parte de lo que se puede llamar *ética aplicada*, en cuanto pretende –por una parte– aplicar a cada esfera de actuación profesional los principios de la ética general pero paralelamente –por otra– dado que cada actividad es distinta y específica, incluye los bienes propios, metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional.»

(Bolívar, 2005, pàg. 96)

D'aquesta manera, podem dir que l'ètica de la professió docent inclou els béns propis, les metes, els valors i els hàbits de l'àmbit d'actuació del docent. D'altra banda, la deontologia és la part de l'ètica que tracta dels deures i les obligacions que afecten la professió docent i que s'articulen en un conjunt de normes. L'ètica de la professió docent no es redueix, per tant, a una deontologia de la docència, a un conjunt de normes que regeix la conducta de qui exerceix l'acció educativa, encara que pot i ha de tenir en compte les aportacions rellevants que procedeixen de les diverses deontologies de la professió docent que fins ara han estat elaborades (Martínez, 2010).

El gir ètic en l'educació que es dona a partir dels anys noranta del segle passat a Espanya (Ibáñez-Martín, 2015) ve acompanyat de la proliferació de codis ètics o deontològics de la professió docent elaborats per diferents col·lectius de professionals de l'educació. Aquests documents tenen l'objectiu comú de revalorar la professionalitat dels educadors des de la idea que tot professional exigeix un **saber**, un **saber fer** i un **saber ètic** que avalin la seva actuació davant la societat (Fuentes, 2020, pàg. 73). Tanmateix, Fuentes (2020) assenyala la necessitat d'assumir el paper regulador d'aquests documents com un instrument generador d'un **ethos professional** basat en l'**autonomia** de judici moral i competència professional del docent, i allunyat de la concepció tècnica de la figura i el rol del docent en què la tipificació de normes i pautes d'acció mitjançant codis deontològics busca deixar el mínim espai possible a l'atzar i la necessitat de decidir.

En aquest sentit, tot i que el coneixement i el compliment del codi deontològic són exigències imprescindibles per a la professió docent, més que reconèixer normes i sotmetre's a codis és fonamental, com a component clau de la identitat professional, desenvolupar una **ètica de la responsabilitat o de la corresponsabilitat** que pugui guiar l'acció docent, i que capaci el professorat a aplicar, amb autonomia, els principis de l'ètica general per a la resolució de situacions particulars o dilemes morals que puguin sorgir en el seu quefer docent (Apel, 1992). No es tracta, per tant, d'aprehendre un seguit de valors i patrons de pensament ètics externs, sinó més aviat d'aprendre'ls, fer-los seus i incorporar-los a la seva pràctica professional d'una manera significativa (Martínez et al., 2002, pàg. 26).

En el context educatiu català podeu consultar els següents codis ètics de la professió docent:

- [Codi deontològic de la professió docent](#), elaborat pel Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya l'any 2021.
- [Compromís ètic del professorat](#), elaborat per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya l'any 2011.
- [Codi deontològic](#) del Col·legi Oficial de Pedagogia de Catalunya, publicat l'any 2013 com a revisió i ratificació de la versió elaborada l'any 2006.

Us proposem consultar els tres codis deontològics docents citats i analitzar-los tenint en compte els següents criteris:

- Si els objectius i els continguts dels codis estan clarament establerts.
- Si els destinataris del codi estan clarament identificats.
- Si el codi és aplicable a la pràctica professional diària dels docents.
- Si el codi té en compte temes i qüestions contemporànies essencials.
- Quin dels codis considereu que representa millor el vostre *ethos* professional?

Eix 5. Incidents crítics i dilemes ètics

Què és un incident crític?

L'origen del concepte d'*incident crític* (IC) i la seva tècnica es remunten als principis dels anys quaranta del segle passat, com una manera de conèixer detalladament quins comportaments adoptats pels pilots influïen en l'èxit o el fracàs de les missions dels avions americans durant la Segona Guerra Mundial (Flanagan, 1954). Segons la definició del creador del concepte, la tècnica d'incidents crítics consisteix en:

«[...] a set of procedures for collecting direct observations of human behaviour in such a way as to facilitate their potential usefulness in solving practical problems and developing broad psychological principles. The critical incident technique outlines procedures for collecting observed incidents having special significance and meeting systematically defined criteria.»

(Flanagan, 1954, pàg. 327)

Tot i que la tècnica sorgeix pel desenvolupament d'estudis en el camp de la Psicologia de l'Aviació, amb els anys la seva aplicació s'ha estès a diversos camps disciplinaris. En el camp de la docència es comença a utilitzar a partir dels anys noranta (Tripp, 1993) en el marc dels estudis sobre la pràctica reflexiva, un dels principals exponents dels quals és Schön (1992).

En la formació inicial i permanent del professorat, l'anàlisi d'incidents crítics s'ha convertit en un mètode qualitatiu que permet identificar i reflexionar sobre els problemes més comuns que sorgeixen en el marc de l'acció docent i s'aplica com a eina per reflexionar sobre actituds i valors, gestionar situacions conflictives i potenciar el lideratge docent a les aules. D'acord amb Monereo:

«[...] perquè un incident crític tingui lloc ha d'existir una situació que el professor percebi com a conflictiva, conflicte que es pot produir amb altres actors educatius (p. e., alumnes, col·legues, direcció, inspecció, pares) però també, i especialment, amb ell mateix.»

(Monereo, 2010, pàg. 160-161)

Tant en el context espanyol com en el català podem trobar moltes recerques i treballs sobre l'aplicació de la tècnica d'IC en la formació del professorat (p. e., Navarro, López i Barroso, 1998; Monereo, 2010; Fernández, Elórtégui i Medina, 2003; o, més recentment, Canelo i Liesa, 2020). El denominador comú d'aquestes propostes sol ser el disseny o l'aplicació de pautes o protocols per a la identificació i l'anàlisi de successos imprevistos, situacions conflictives o problemàtiques concretes que més desestabilitzen i preocupen els docents, considerades incidents crítics. Aquestes propostes permeten dotar-los d'eines eficaces per fer front a aquestes múltiples situacions i a situacions futures de naturalesa semblant (Bilbao i Monereo, 2011).

Dels resultats d'un estudi acabat de realitzar a estudiants de Pràcticum de dues universitats catalanes (Canelo i Liesa, 2020) se'n desprèn, per exemple, que els IC més freqüents reportats pels estudiants tenen a veure amb:

- El maneig de les relacions interpersonals dels alumnes (especialment els vinculats amb la resolució de conflictes verbals o físics entre els alumnes).
- La gestió de les conductes dels alumnes (especialment conductes de tipus disruptiu).
- El domini dels continguts d'ensenyament i aprenentatge (vinculat amb la preocupació del professorat en formació, en no saber donar resposta a continguts o interrogants nous proposats pels alumnes).

Què és un dilema ètic?

Ja hem dit que l'ètica de la docència no es redueix a una deontologia de la docència. En aquest sentit, els codis deontològics poden ajudar a formar la consciència moral del docent, però no l'alliberen d'haver de prendre decisions diàriament, decisions que moltes vegades generen dilemes ètics cap als altres o cap a si mateix (Martínez, 2010).

Un dilema ètic es presenta quan dos valors morals que tenen la mateixa força entren en conflicte i el professional, en aquest cas el docent, ha de **deliberar** per escollir una de les alternatives possibles, tot assumint la responsabilitat de les conseqüències negatives que suposa deixar de banda la segona alternativa, per la qual cosa, en la mesura que sigui possible, el docent haurà d'intentar també compensar els mals que es puguin derivar de la seva elecció. Un exemple són els conflictes que pot causar el xoc entre les conviccions morals personals del docent i les exigències institucionals que estableixen les lleis educatives o les normes del centre educatiu.

Cobo (2001, pàg. 133-138) proposa quatre passos per identificar, analitzar i deliberar sobre possibles dilemes ètics associats a la pràctica professional docent:

1. **Situar-se responsablement davant del problema.** Entendre i acceptar que el cas pot ocasionar-li un conflicte de consciència, ja que possiblement es trobarà davant de dues obligacions que no pot conciliar, perquè si compleix amb una falta a l'altra.
2. **Identificar bé el contingut real del problema i les circumstàncies.** No precipitar-se amb judicis i actuacions massa ràpides, sinó identificar bé el contingut real del problema i les circumstàncies. Aquesta identificació és necessària, tant per no cometre errors com perquè sovint aporta llum per a la solució. Més encara, en molts casos aquesta identificació ja clarifica com ha de ser la solució al problema.
3. **Preveure i avaluar, tot comparant les conseqüències de cada resposta al dilema.** Assumir la responsabilitat d'optar per una de les alternatives possibles i mirar de compensar els mals que es poden derivar de la seva decisió.
4. **Optar en consciència.** Un cop recorreguts els passos anteriors i no havent trobat vies per a la solució del dilema, el docent haurà d'apostar per una opció sense cap més suport que la ponderació dels *béns* i els *mals* que comporta cada opció, tot assumint, a més, la responsabilitat de l'opció presa i adoptant les mesures oportunes per esmenar o compensar, fins on sigui possible, el bé no fet o el mal ocasionat.

A partir d'aquestes definicions, es pot concloure que no tots els incidents crítics generaran necessàriament dilemes ètics, i que no tots els dilemes emergiran necessàriament d'un incident crític.

En aquest sentit, com a exercici reflexiu, us proposem visitar la pàgina [CRITIC EDU](#), on trobareu exemples d'incidentes crítics a les aules de Secundària. Podeu triar un d'aquests IC i analitzar si genera algun tipus de dilema ètic per al docent o els docents implicats.

En alguns d'aquests IC també trobareu exemples d'aplicació de la pauta per a l'anàlisi d'incidentes crítics (PANIC) proposada per Monereo (2010).

Eix 6. Reptes ètics de les TIC

La incorporació de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) als contextos educatius es justifica, des de fa més de tres dècades, per:

- La necessitat d'adaptar l'ensenyament a les exigències de la societat contemporània, anomenada *del coneixement o de la informació*.
- La preparació de l'alumnat davant de les noves formes culturals digitals.
- L'increment i la millora de la qualitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge.
- La innovació dels mètodes i els materials didàctics, entre d'altres.

No obstant això, la integració de les TIC perquè produeixin canvis significatius en el context educatiu requereix molt més que una bona infraestructura tecnològica i formació orientada al desenvolupament de competències tècniques en l'ús de programari o maquinari específics. El valor pedagògic de les TIC depèn del paper que se'ls atorgui i de l'ús que se'n faci en un determinat context educatiu. En aquest sentit:

«[...] el desarrollo de marcos de interpretación, de herramientas de pensamiento que permitan al alumno contrastar y situar la información y el conocimiento acumulado, reconocer los códigos y lenguajes de los distintos saberes y aprender a utilizarlos para expresar sus comprensiones y argumentos, realizar juicios éticos y seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, se presenta como uno de los desafíos fundamentales de una educación formal que no se evada de las problemáticas de su tiempo.»

(Sancho, 1998, pàg. 42)

Es fa necessari, per tant, articular visions integrades i complexes que s'allunyïn del reduccionisme tècnic, que tinguin en compte el conjunt de les dimensions que interactuen en els processos d'ensenyament i aprenentatge, i que ajudin a promoure una reflexió, des de l'ètica, sobre el sentit de l'educació en la societat tecnològica i el sentit de la tecnologia en l'educació.

Com adverteixen Yanes i Area:

«La introducción de las nuevas tecnologías de la información en un contexto de racionalidad instrumental, las convertirá en instrumentos de alienación y no en un instrumento de liberación y emancipación humana del profesorado y del alumnado.»

(Yanes i Area, 1998, pàg. 28)

Pel que fa a les respostes que ha d'articular el professorat davant dels reptes ètics que plantegen les TIC, és interessant fer referència a Hargreaves (2003), qui reclama un professorat catalitzador i contrapunt dels reptes de la societat actual. Com a **catalitzadors**, els docents han de ser capaços de:

- Desenvolupar un profund aprenentatge cognitiu, la creativitat i la inventiva entre els estudiants.
- Apostar per la investigació, el treball en xarxes i equips, i la formació professional permanent.
- Promoure la resolució de problemes, l'assumpció de riscos, la confiança en el procés de col·laboració i l'habilitat d'enfrontar-se al canvi permanent.

Com a **contrapunt**, els docents han de preocupar-se, alhora, del caràcter i dels resultats; de l'aprenentatge emocional i de l'aprenentatge cognitiu; del desenvolupament personal i professional, i de l'aprenentatge professional; de la vida de grup i del treball en grup; de preservar la continuïtat i la seguretat, i de promoure el risc i el canvi. En resum, ser docent vol dir exercir una professió que no només proporciona valors, sinó que, amb TIC o sense, també ha d'estar dirigida per valors en la seva pràctica quotidiana.

Per entendre la vostra relació amb la tecnologia i veure-la com un procés social i històricament situat, us proposem elaborar una **tecno-autobiografia**, un relat personal, viscut, autèntic i reflexiu. Es tracta que exploreu la següent pregunta, tot fent una narrativa digital autobiogràfica (mitjançant una línia de temps o un vídeo, per exemple):

Com ha influït la tecnologia en la vostra vida des del vostre naixement fins avui?

A la xarxa podeu trobar molts exemples de tecno-autobiografies realitzades per docents en formació inicial.

És molt important que la reflexió estigui guiada per una visió àmplia i complexa de la tecnologia que no tingui en compte, només, la seva dimensió com a artefacte, sinó també les seves dimensions simbòliques i organitzatives. Per ampliar el coneixement sobre aquest aspecte, podeu llegir el text de Sancho-Gil (2019) *[De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: implicaciones para la docencia y la investigación.](#)*

Bibliografia

- Apel, K.O. [Karl Otto]. (1992). *Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia*. Editorial Almagesto.
- Bauman, Z. [Zygmunt]. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bilbao, G. [Gilda] i Monereo, C. [Carles]. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>.
- Blanes, M. [Montserrat], Capsada-Munsech, Q. [Queral], Casas, M. [Marta], Couso, D. [Digna], Curran, M. [Marta], Fontdevila, C. [Clara], Jacovkis, J. [Judith], Lozano, P. [Paula], Miño, R. [Raquel], Narciso, L. [Laia], Sanmartí, N. [Neus], Seguro, M. [María], Sot, E. [Eulàlia], Tarabini, A. [Aina] i Vallès-Peris, N. [Núria]. (2022). *Els reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2022*. Fundació Jaume Bofill.
- Bolívar, A. [Antonio]. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Canelo, J. [Jesús] i Liesa, E. [Eva]. (2020). Els incidents crítics a les aules de Pràcticum universitari, *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, (52), 43-46.
- Cobo, J. M. [Juan Manuel]. (2001). *Ética profesional en Ciencias Humanas y Sociales*. Huerga y Fierro.
- Cortina, A. [Adela] i Conill, J. [Jesús]. (dir.). (2000). *Diez palabras clave en ética de las profesiones*. VD.
- Etkin, J. [Jorge]. (2002). *El potencial ético de las organizaciones. Formas de integrar la eficacia con los valores sociales*. Biblioteca digital de la iniciativa interamericana de capital social, ética y desarrollo.
- Fernández, J. [José], Elórtogui, N. [Nicolás] i Medina, M. [Mercedes]. (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de Ciencias de la Naturaleza, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 101-112.
- Flanagan J. [John]. (1954). The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Fomet-Betancourt, R. [Raúl], Becker, H. [Helmut] i Gomez-Muller, A. [Alfredo]. (1984). Entrevista con Michel Foucault. *Revista Concordia*, 6, 99-116
- Fuentes, J. L. [Juan Luis]. (2020). *Ética para la excelencia educativa*. Síntesis.
- Hansen, D. T. [David T.]. (1994). Teaching and the sense of vocation, *Educational Theory*, (44), 259-275.
- Hansen, D. T. [David T.]. (2001). *Llamados a enseñar*. Idea Books.
- Hargreaves, A. [Andy]. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.
- Hortal, A. [Alonso]. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée De Brouwer.
- Ibáñez-Martín, J. A. [José Antonio]. (2015). La acción educativa como compromiso ético, *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(6), 19-28.
- Ibáñez-Martín, J. A. [José Antonio]. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Innerarity, D. [Daniel]. (2010). *Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement*. Fundació Jaume Bofill.
- Innerarity, D. [Daniel]. (2011). *La democracia del conocimiento*. Espasa Libros.
- Jordán, J. A. [José Antonio]. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores en su experiencia vivida: una mirada nueva desde Max Van Manen, *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 381-396.
- Marcelo, C. [Carlos]. (2006). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. A F. [Faustino] Larrosa i M. D. Jiménez (ed.), *Análisis de la profesión docente* (p. 15-43). CAM.

- Martínez, E. [Emilio]. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Desclée de Brouwer.
- Martínez, M. [Miquel], Buxarrais, M. R. [Maria Rosa] i Esteban, F. [Francisco]. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético, *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 17-42.
- Meirieu, P. [Philippe]. (2009). *Aprender sí. Pero ¿cómo?*. Octaedro.
- Monereo, C. [Carles]. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos, *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-162.
- Morin, E. [Edgar]. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Navarro, R. [Rosario], López, A. [Antonia] i Barroso, P. [Purificación]. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1), 1-14.
- Sancho-Gil, J. [Juana María]. (2019). De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: implicaciones para la docencia y la investigación. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa – RELATEC*, 18(1), 9-22. <<https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.9>>.
- Sancho, J. M. [Juana María]. (1998). Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas. A J. [Javier] Ballesta, J. M. [Juana María] Sancho i M. [Manuel] Area (ed.), *Los medios de comunicación en el curriculum*. KR.
- Sauvé, L. [Lucie]. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones clave de un proyecto político-pedagógico, *Revista Científica*, 18(1), 12-23.
- Schön, D. [Donald]. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Tripp, D. [David]. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. Routledge.
- UNESCO (2022). *Reimaginem junts els nostres futurs. Un nou contracte social per a l'educació*. Catesco / Graó.
- Van Manen, M. [Max]. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Yanes, J. [Juan] i Area, M. [Manuel]. (1998). El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital, *Pixel Bit*, (10), 25-36.

(*) Contingut disponible només en web.