

# APUNTES PARA UNA ÉTICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Begoña Román

*Al llarg d'aquest estudi, la professora Román tracta d'explorar les bases filosòfiques per a una ètica de la docència en el món universitari. Després d'unes consideracions de tipus prolegomenal, analitza els diversos actors implicats en l'acte educatiu i estudia els desafiaments ètics que planteja l'exercici de la docència. Tal com diu l'autora en el títol de l'article, es tracta d'un conjunt d'apunts al voltant de l'ètica docent, però el treball que presentem conté unes intuïcions altament suggerents que podrien ser desenvolupades en el futur.*

---

355

## 1. A modo de introducción: ética, morales y niveles de conciencia

En una reflexió sobre ètica per al professor universitari, nunca està de més començar per la distinció mateixa entre ètica i moral. La moral –del llatí *mos*, *moris*: hàbit, costumbre– fa referència al conjunt de valors, principis i normes per les que les persones solen orientar les seves accions; la moral designa la adhesió, per part dels individus, a unes normes i valors a partir dels que aquells jutgen les seves accions com a correctes o incorrectes. Ètica –del grec *ethos*– significa caràcter, és a dir, personalitat de qui té determinats hàbits i costumbres per les que se caracteritza el seu obrar. Ara bé, la paraula "ètica" al·lude explícitament a la filosofia moral, a la reflexió crític-racional sobre les morales, amb l'objectiu de que aquestes siguin autènticament morales, o sea, amb l'objectiu de que les costumbres i hàbits coadyuven a que les persones que les tenen adquiren un caràcter específic, adquiren personalitat.

Si la moral tiene por cuestión básica el "qué debo hacer", la pregunta específicamente ética apunta al "por qué debo hacerlo". Existen así morales que no ayudan a la forja del carácter, hábitos y costumbres seguidos un tanto acriticamente que no fomentan el advenimiento de la personalidad que tiene sólo aquel que piensa por sí mismo y se atreve a vivir en coherencia con ello.

Al margen de las muchas y muy diversas concepciones e interpretaciones que sobre los términos "ética" y "moral" y su diferenciación se han venido dando a lo largo de la historia, se insiste aquí en la importancia de tal distinción precisamente para poder entender la afirmación que se mantendrá más adelante, a saber: que una ética para el profesor universitario ha de encarar, si quiere acertar en el ejercicio de su labor, la convivencia, a veces dilemática, de diversas morales.

Ahora bien, si se opta por dicha distinción, tampoco se abogará por la estricta separación porque no se trata de que la ética, en tanto que reflexión crítico-racional sobre las morales, se reduzca a monopolio de profesores universitarios dedicados a semejantes lides, sino que se defiende que la ética tendría que surgir cual último estadio del desarrollo de la conciencia moral de un individuo educado en condiciones "normales" de sociabilidad.

En efecto, gracias a los estudios de la psicología evolutiva aplicada al ámbito de la moralidad llevados a cabo por Piaget y Kohlberg,<sup>1</sup> se sabe hoy que la conciencia moral, aquella capacidad de enjuiciar como correctas o incorrectas las acciones desde un determinado criterio, evoluciona. La conciencia moral pasa por tres niveles con sus correspondientes estadios. Tal evolución puede apreciarse tanto en los individuos como en las sociedades por éstos formadas.

En el primer nivel, llamado preconvencional, el individuo se halla en una etapa infantil, egocéntrica, en la que el criterio de corrección de las acciones se identifica con el placer personal. De este modo, bueno es lo que place y malo lo que duele o disgusta. Al ser el placer una sensación voluble, volátil, particular y contingente, el individuo se halla en una etapa en la que el centro es él y en la que ética y estética se identifican.

En un segundo nivel y en una etapa posterior, identificada con la adolescencia, el individuo, por vivencia de la insuficiencia del criterio hedonista, busca la acogida del grupo, de modo que el

---

<sup>1</sup> L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

criterio moral es lo socialmente aceptado: las convenciones son convenientes para ser acogido por el grupo. Es una moralidad ésta fundamentalmente social, por lo que el nivel en el que se desarrolla recibe la denominación de *nivel convencional*.

Es sólo en un último estadio de madurez, de distanciamiento crítico-racional, cuando el criterio moral se identifica con la universalización de los comportamientos, en la que lo correcto lo es por ser querido por el individuo como ley universal de la humanidad. En este punto el sujeto deviene capaz de la reflexión específicamente ética y es, en consecuencia, capaz de adherirse con plena autonomía a determinadas morales, ahora ya en una adhesión por causas conocidas, autodeterminadas como tales desde la distancia respecto del yo particular y del grupo local.

De todo ello cabe inferir dos conclusiones: la primera, que no hay ética sin moral, aunque sí puede darse la situación inversa, con la consiguiente existencia de morales –hábitos– inmaduras y, por lo tanto, inmorales –injustas– unas veces y, otras veces, sencillamente acríticas, en ambos casos sin autonomía o sin consentimiento de los afectados. Y la segunda, que la Universidad tendrá que acometer el esfuerzo de indagar qué tipo de niveles de conciencia moral encuentra el profesor cuando ejerce su labor y a qué tipo de conciencia ha de dirigirse en la formación que lleva a cabo. Permítasenos en este punto un análisis más pormenorizado de ambas cuestiones.

Para defender la afirmación de que no hay ética sin moral, pueden alegarse, como mínimo, tres motivos:

- Porque la distancia crítico-reflexiva se emprende a partir de las morales históricas preconconvencionales y convencionales, una vez traspasadas por la duda que genera la insatisfacción, por insuficiencia, de las respuestas que éstas ofrecen. Lo ético surge desde el planteamiento crítico de la propia moral inculturada; la distancia crítico-reflexiva apunta a un nivel posconvencional del desarrollo de la conciencia moral, nivel que se logra en la vivencia de la insuficiencia de los niveles y estadios previos.
- Porque la misma investigación ética no es axiológicamente neutra, sino que se lleva a cabo, como toda investigación correctamente realizada, desde una actitud de honestidad, integridad, imparcialidad e interés por la verdad en el conocer y por la corrección en el proceder ético.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Como han puesto de relieve, entre otros, los trabajos de Pierce y Apel; vid: K. O. Apel, *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós, 1998.

– Porque el desarrollo idóneo de toda moral es el logro, desde la distancia crítico-racional, de un convencimiento auténtico de la moral seguida. Desde dicho convencimiento se comprende entonces que un bien moral impuesto ni es bien ni es moral, precisamente por carecer del convencimiento –que no obcecación ni cabezonería– que sólo emerge desde la crítica ética que descarta quien impone y se impone.

De ese modo, sólo en *instituciones y sociedades convencionales pueden surgir las conciencias posconvencionales*, las únicas capaces de generar respuestas válidas a los nuevos retos por el hecho de asumir que realmente son nuevos problemas que requieren creatividad para ofrecer auténticas soluciones. Pero como la conciencia moral –y el pensamiento en general– requiere de interlocutor válido desde el que confrontar y medir la solidez y potencia de los argumentos, el que disiente de la comunidad convencional que le ha permitido la madurez no quiere convertirse en un marginado ni en un *freerider*, pues lo que va buscando es su madurez, el desarrollo de su personalidad, por aumento y progreso del conocimiento. Y ése es el papel de una institución como la Universidad: a la vez que *velar* por el mantenimiento de todas aquellas tradiciones validadas históricamente por su labor fructífera en el aumento del acervo del conocimiento y mejora, progreso, en las condiciones de la humanidad, *desvelar –aletheia–* y denunciar aquellas otras que se van revelando prejuiciosas o falsas.

Informan los psicólogos de que en sociedades democráticas donde la educación está más o menos garantizada a toda la población, sólo el 20 % de ésta alcanza el pleno desarrollo de la moralidad, lo que no significa tampoco que ese tanto por ciento ejerza y actúe en coherencia (¡y todos votamos!).

Llegados a este punto, ya puede plantearse una primera cuestión sobre la legitimidad de la institución universitaria. Si el paso de un nivel de conciencia a otro es un proceso de progresiva madurez, a medida que se va viviendo y constatando las insuficiencias de los diversos criterios morales que se utilizan para enjuiciar las propias acciones, ¿qué tipo de sociedad y sistemas educativos se está generando en el que sólo un 20% de personas logra un nivel por antonomasia ético?

Por eso la Universidad tendrá que acometer el esfuerzo de indagar en qué tipo de niveles de conciencia moral se encuentra el profesor cuando ejerce su docencia –sólo si es crítico podrá enseñar la actitud crítica–, si tiene en cuenta el nivel de conciencia de sus alumnos e interlocutores y, en consecuencia, la calidad de los argumentos esgrimidos para defender determinadas causas.

Seguramente, obedece a los muchos cambios que las convenciones vienen sufriendo que la misma organización universitaria comience a cuestionarse, en la distancia crítico-racional, su habitual manera de proceder puesto que manifiesta claros síntomas de desfallecimiento. A tal desorientación obedecen esos ejercicios autocríticos a los que las universidades están sometiéndose con objeto de medir su calidad y obtener así acreditaciones varias para figurar en los *rankings*. Todo ello es síntoma de tiempo de pérdida –que no necesariamente de pérdida de tiempo–, que, no obstante, es condición de posibilidad del encontrarse.

No se abordará aquí, pero se apunta al menos para constatar el peligro latente, el posible maquiavelismo que puede advenir con la moda de la ética y la de las etiquetas que acreditan tal ética. Maquiavelo, en su famoso libro *El Príncipe*, advertía que no era ni conveniente ni necesario que el príncipe fuera bueno, pero sí que lo pareciera. Si nosotros, como profesores universitarios, hacemos una apuesta por la ética, tal apuesta ha de ser, evidentemente, una apuesta ética; a pesar de ello, siempre existirá el peligro de apostar por la ética por puro pragmatismo, maquiavelismo, por mera utilidad o apariencia. Por ello, la sospecha crítico-racional contra la laxitud narcisista o farisaica ha de permanecer alerta.

359

Se da además una proliferación de códigos de conducta organizativos, empresariales y profesionales que no ha hallado eco en la institución universitaria y, en concreto, en la actividad docente que en ella se lleva a cabo, para lo que se alega como soberana razón la intocable, al tiempo que poco estudiada en su radio legítimo de acción, libertad de cátedra.<sup>3</sup>

No es extraño, dada la falta de crítica y foro de discusión sobre el tema, que pudiera darse el caso de que el profesor universitario confundiera calidad docente con lo que a él le gustara enseñar. La preparación de la audiencia para la acogida de la enseñanza es *conditio sine qua non* de la calidad docente. Si este fuera el caso, que la corrección de la docencia se identifique con la auto-complacencia del docente, se situaría en un nivel de conciencia preconventional (placer=correcto) que merece una descalificación ética pues, si bien forma parte del buen hacer realizarlo con placer, como ya advirtiera Aristóteles, no basta hacerlo *por* placer.

---

<sup>3</sup> Sobre el tema, véase el artículo de M. Mauri en este mismo volumen. Por nuestra parte, no queremos entrar en detalles pero sí constatar que, aunque derecho del profesor y, como tal derecho, intocable, la libertad de cátedra precisa un tratamiento teórico sobre los límites de su legitimidad y su colisión con los derechos, igualmente inviolables, de otros miembros de la institución universitaria.

También merecería una descalificación ética un profesor que, desde una conciencia moral convencional, se limitara a cumplir con los preceptos que la organización universitaria ha establecido y dejara al margen tres vertientes indispensables de la calidad docente, a saber: 1) la transmisión de conocimiento verídico y actualizado; 2) el aprendizaje consecuente con tal transmisión; 3) la adecuación de los contenidos a los objetivos de la carrera universitaria,<sup>4</sup> entre los que se cuentan tanto la capacitación profesional técnica como la capacitación moral, y no sólo de la moral profesional, sino de la vida moral, en su integridad, de los alumnos.

Crear, por lo tanto, que desde la libertad de cátedra puede prescindirse de los otros implicados en la apuesta por la enseñanza –los alumnos, la universidad y la sociedad en general– bien para ignorarlos desde un nivel preconventional, bien para seguirlos acriticamente desde el nivel convencional, es desconocer y atentar contra la responsabilidad ética del profesor universitario.

Es esta constatación de la insuficiencia de las morales preconventionales y convencionales, todavía imperantes en la Universidad, lo que impele a la distancia crítica para reflexionar sobre la ética del profesor universitario y la ética de la institución donde éste realiza su tarea. Para ello se cuestionará, en primer lugar, la función que legitima a la Universidad y, dentro de ella, al profesor; desde los principios éticos de universalización y justicia, la reflexión sobre la ética docente de este estudio irá de la mano de la consideración de todos los agentes –los *stakeholders* de las teorías de la organización– que tienen que ver, son parte y participan en la Universidad; en el entorno universitario. Éstos son cuatro, a saber: los profesores, los alumnos, la Universidad como organización y la sociedad en general, de la que la Universidad recibe subvenciones y para con la que tiene unos deberes que será preciso explicitar.

## 2. La convivencia dilemática de varias morales

El replanteamiento de las finalidades, la revisión de éstas con los implicados en la actividad –los que toman parte en la apuesta–, la pregunta por la competitividad y por la relación con poderes como la sociedad, la empresa y los políticos son cuestiones que cabe tratar en una reflexión sobre la ética del profesor universitario.

---

<sup>4</sup> P. J. Markie, *Professor's Duties. Ethical Issues in College Teaching*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 1994, cap. II.

Una máxima de Aristóteles ayudará a exponer algunas reflexiones sobre las actividades. Aristóteles afirmó que el fin, la finalidad, es el principio de las acciones o, dicho de un modo más coloquial, aquél que desconoce adónde va suele acabar en alguna parte indeseable. Kant, por otro lado, ofrecerá otra veta para la reflexión cuando nos recuerda que la libertad es la *ratio essendi* de la moralidad, de modo que a lo que esencialmente obliga, lo que manda el imperativo categórico kantiano es sencillamente ser uno mismo, ser autónomos.

Pues bien, la idea genérica que debe estar presente a lo largo de estas reflexiones es que la Universidad tiene como finalidad-principio de sus acciones la generación de seres que sean "ellos mismos", seres autónomos que lleguen a convertirse en buenos profesionales. La ética, por cierto, en tanto que actividad investigadora, también tiene una finalidad-principio de su acción: la orientación imparcial de opinión pública<sup>5</sup> para la sociedad.

Los implicados en la Universidad son, pues, esencialmente, los alumnos, los profesores, la organización y la sociedad en general. Comenzará el análisis por el primer vector, **el alumno**. A la Universidad los alumnos más jóvenes llegan normalmente con 18 años, con una *moral personal*, con una manera determinada de obrar, con una serie de principios y normas a partir de los que juzgan sus acciones. Normalmente estas morales son de un nivel preconvenicional o convencional. Desde estos niveles de conciencia se juzga lo correcto o incorrecto desde un punto de vista hedonista, según el cual lo que agrada está bien, lo que desagrada está mal moral preconvenicional; o se juzga desde una moral convencional, para la cual es conveniente seguir las convenciones y, por ello, lo que está bien es lo socialmente bien considerado.

Sin embargo, la Universidad cuenta con una finalidad que la legitima: su razón de ser es lograr que el alumno llegue en su moral personal,<sup>6</sup> como individuo, a alcanzar el nivel posconvenicional que capacita para pensar por uno mismo; el nivel posconvenicional permite incluso, desde un punto de vista ya ético, desde la universalización, juzgar las preconveniciones y las convenciones.

---

<sup>5</sup> La autora se hace cargo de lo discutible de la expresión y de las múltiples críticas de que ha sido objeto el concepto de "opinión pública". Pero de lo que ahora no cabe duda es del papel que los profesores universitarios deben ejercer en la existencia efectiva de la realidad que la expresión "opinión pública" menta.

<sup>6</sup> La autora es consciente del desacierto de la expresión "moral personal" desde el momento en que, en efecto, todas las morales son personales y todas pretenden universalización y publicidad; no obstante, con esa expresión se alude a la moral de

Ésta es una primera tarea que compete a la Universidad y al profesor en concreto para con el alumno; una segunda se refiere a la futura *moral profesional* del alumno porque la Universidad también ha de educarlo profesionalmente. Como profesores hemos de saber instruir al alumno en una tradición de médicos, de abogados, de ingenieros; se trata de una tradición mantenida por una comunidad reglada que vela por la correcta manera de practicar esa profesión y renovarla, lo que supone educar en una actitud de deseo de conocimiento, de gratitud –por lo que de posibilidad y capacitación se ofrece– hacia la tradición y la profesión, y en una voluntad de innovación para la regeneración de ambas.

En este punto se plantea el debate sobre si es tarea de la Universidad preocuparse por la moral estrictamente personal de los hoy estudiantes y futuros profesionales. Una respuesta a tal cuestión podría ser que la moral del estudiante, en cuanto estudiante –no copiar, esforzarse, superarse–, es inseparable de su moral personal y que es tarea de la Universidad –de ello no cabe duda– fomentar la primera y no darla por supuesta, en tanto que la segunda se sigue de suyo. Una segunda respuesta reforzaría lo dicho apelando al axioma aristotélico de la unidad de las virtudes, según el cual en rigor no puede poseerse ni fomentarse una virtud al margen de las restantes. Sea como fuere, está condenado a un fracaso educativo cualquier profesor que pretenda hacer *epoché* de la moral personal-privada de los alumnos, porque considere sólo de su incumbencia la futura moral profesional de éstos. Así pues, si bien la Universidad no constituye la única fuente de educación moral, desconocer su parte de responsabilidad tampoco resulta conveniente.

Ser buen profesional implica ser responsable, de manera *retrospectiva*, estar agradecido al pasado y continuar con la tradición en la que uno se inserta; e implica, además, que la Universidad sea capaz de formar nuevos profesionales y, para ello, que sepa transmitir responsabilidad *proactiva*, es decir, generar profesionales integrados en comunidades convencionales pero capaces de resolver nuevos problemas y *nuevos* retos de manera creativa e innovadora. Abonar el terreno para que afloren los nuevos profesionales que han de asumir el reto del futuro es tarea de la Universidad y, en concreto, de su personal docente.

---

universalización y publicidad; no obstante, con esa expresión se alude a la moral de lo íntimo, donde el individuo hace una opción de sentido y de felicidad *específicamente suya*, distinta a la que hace como profesional o como ciudadano o miembro de cualquier organización, donde necesariamente debe compartir con los otros miembros de la comunidad de pertenencia los sentidos y fines legitimadores de ésta.

La Universidad también ha de procurar que el alumno llegue a ser capaz de trabajar en *organizaciones* empresariales, en organizaciones convencionales en las que las convenciones, las leyes, todo lo socialmente establecido ha de ser acatado pero en cuyo seno, en entornos altamente competitivos, es preciso generar, al mismo tiempo, posconvencionalidad –por ello las virtudes de la justicia, la prudencia, la fortaleza y la templanza se revelan aquí cardinales.<sup>7</sup> Es evidente que la formación específica de la moral organizativa del profesional corre de la mano de la organización concreta pero la formación –por decirlo de alguna manera– general básica respecto del tema, el denominador común de todas las organizaciones, corresponde a la Universidad.

Por último, también como profesores, tenemos respecto del alumno el deber de *integrar* armónicamente todas esas morales para no hacer de los alumnos seres esquizofrénicos que viven –malviviendo– las diferentes morales cual compartimentos estancos. Y ello exige dotarlos de esa formación integral que siempre defiende la educación, una formación propia del ciudadano integrado y *partícipe* en una *moral social, civil*.

Además, el profesorado debe preparar a los alumnos para la caducidad de los conocimientos; en las universidades norteamericanas ya se habla de la "teoría del yogurt" en alusión a la fecha de caducidad que también tienen los conocimientos y los títulos académicos que los avalan. Esto supone que el alumno ha de alargar el tiempo de permanencia en la universidad, y, como consecuencia, los másters, posgrados y reciclajes en general se convierten en un deber hacia el alumno que la Universidad ha de cumplir y garantizar. Dicho de manera rotunda, el profesor tiene que enseñar al alumno a aprender a aprender y la Universidad ha de ofrecer los medios para ello.

Si ése es un deber del profesor y de la Universidad como institución hacia el alumno, lo mismo cabe decir del deber de la Universidad hacia el profesor. La Universidad debe poner los medios para el reciclaje de los profesores universitarios.

Cabe, no obstante, realizar una precisión más. Es necesario replantear el modelo de alumno universitario porque, aunque el alumno de 18 a 23 años sigue siendo el prototipo, cada vez con más frecuencia llegan alumnos a la Universidad que, precisamente por el deber de "reciclarse" y de aprender a aprender, desean cur-

---

<sup>7</sup> Véase sobre el tema el artículo de F. Torralba que aparece en este mismo volumen.

sar segundas, terceras carreras o, simplemente, acceder a la Universidad ya superados los 25 años. Y no responden ya al prototipo de alumno antes descrito; no son alumnos con una moral preconvenicional o convencional, sino con un grado de madurez tal que requiera de los profesores un cambio no sólo en la actuación docente sino en el trato en general.

No obstante, el alumno constituye –y constituirá siempre– el principal vector de la Universidad y eso implica, como mínimo, tres cuestiones:

- Es preciso partir de una relación *asimétrica*: el alumno se dirige a la Universidad para *recibir*, por lo que, en este caso, resulta desafortunado aplicarle las denominaciones de “cliente” o “usuario”. Dicho estado de asimetría y de vulnerabilidad siempre está presente precisamente porque el alumno solicita un servicio, su propia formación, que no tiene y quiere o necesita. Mas no es éste un servicio cualquiera más o menos contingente sino que se trata de la formación integral como personas. En este sentido, el alumno es un “ser necesitado” que requiere del profesor el ejercicio de una *responsabilidad solidaria*.
- Evidentemente, en tanto que principal *stakeholder*, como principal implicado en la actividad universitaria, el alumno ha de ser consultado en determinadas tomas de decisión, pero desde su asimetría, desde su vulnerabilidad. Consecuentemente, será preciso replantear la función de los tests de calidad docente, cuando se solicitan, para que estudien, por ejemplo, la correlación entre el número de suspensos y el grado de satisfacción; o comparar esos mismos tests con los de los ex alumnos, etc. La información que los ex alumnos proporcionan es en este aspecto de inmensa relevancia, precisamente porque permite aplicar a los propios profesores tests de calidad no sólo en lo que a la estricta actuación lectiva de la materia se refiere, sino también en la tarea, más a largo plazo, de la formación de profesionales, actuación que el docente universitario también debe asumir y autoevaluar.
- La tercera cuestión alude al hecho de que, si se pretende alcanzar tales metas morales –morales posconvencionales individuales, profesionales, organizativas y civiles–, es necesario asumir la perspectiva ética en cada asignatura. En muchas universidades se imparten ya asignaturas de ética profesional. Sin embargo, sigue resultando insuficiente *una* asignatura de ética: la ética, todos los estudiosos coinciden en ello, ha de ser *transversal*, debe procurarse que cada una de las asignaturas contemple dicha perspectiva ética.

Así, por ejemplo, contemplar la perspectiva ética en el comentario de casos significa preguntarse si cierta actividad, cierta acción, cierta decisión que en ese caso se considera es compatible con los principios de no maleficencia, con el principio de justicia y de solidaridad, con la transparencia, con la publicidad y la veracidad, todos ellos principios éticos que van más allá del relativismo moral desde una ética mínima, mundial y cívica que hace abstracción, aunque no olvida, las vertientes felicitantes y/o trascendentes de las éticas de máximos. Esos principios, vale la pena recordarlo, podrían hoy recibir las siguientes formulaciones:

### 1. AUTONOMÍA-UNIVERSALIZACIÓN

Una decisión es correcta si se desea para uno lo que, al mismo tiempo, podría quererse que fuera la ley universal. Dicho de manera negativa, no quieras para ti lo que no quisieras que fuera la ley que rige el universo de las relaciones humanas. Es el propio sujeto autodeterminándose libremente el que decide qué es lo correcto. Mas, si es correcto, no puede caer en la contradicción de que sea bueno para él –y por ello lo quiera para sí– y, al mismo tiempo, sea incorrecto e indeseable para el resto de los humanos. Como las relaciones humanas se realizan por la vía del lenguaje, la veracidad, la transparencia en el decir y la publicidad en el hacer son consecuencias de la aplicación de este principio.

365

### 2. JUSTICIA

Una decisión es justa si cuenta con el consentimiento de los afectados en condiciones de información y simetría, todo lo cual implica tratar a los afectados como seres iguales y en relaciones de reciprocidad; es decir, que lo que se haga a uno éste debe poder hacerlo a los demás en tanto que sujetos de iguales derechos, y viceversa.

### 3. NO MALEFICENCIA

Este principio exige no *aumentar el mal* de los que ya están mal ni crear un mal nuevo. Y el mal es lo que nadie querría para sí y de lo que, en coherencia, tampoco desearía la universalización.

### 4. BENEFICENCIA

Este principio exige el logro de la máxima felicidad para el máximo número de personas pero de modo que, en aplicación del principio de justicia, éstas ofrezcan su opinión sobre qué sea eso llamado felicidad o bien máximo. La consideración de este principio debe ser posterior a la del de no maleficencia, dado que un

bien moral impuesto ni es bien, por no querido, ni es moral, por impuesto de forma coactiva.

## 5. VULNERABILIDAD

El ser humano se encuentra en condiciones de debilidad que pueden alterar su autonomía; por eso este principio ha de completarse con aquél.

## 6. SOLIDARIDAD

Cuando no puede contar con el consentimiento de los afectados o no se hallan éstos en condiciones de información y simetría, debe decidirse en *su nombre* optando por lo mejor para ellos. Según este principio, que completa el de justicia, son legítimas medidas de desigualdad en aras de superar las injusticias históricas que impidieron e impiden aplicar el principio de justicia.

## 7. INTEGRIDAD

Este principio complementa el de no maleficencia dado que recuerda que, para considerar el mal real o posible, hay que *integrar las circunstancias y las decisiones* de las personas en contextos más amplios, a fin de que dicha consideración sea, por completa, correcta.

---

366

## 8. FINITUD

El humano es un ser finito y limitado de muchas maneras. Este principio completa el de beneficencia al recordar que no todo lo que una persona se propone puede ser realizado *ya, aquí y ahora*. Hacer balance de las capacidades, de las posibilidades actuales, de las imposibilidades que es preciso superar y de las que cabe asumir constituyen actuaciones de un principio que también debe guiar la toma de decisiones.

## 9. PRUDENCIA

Alude este principio al *saber hacer*, a la inteligencia sobre la elección de *los medios*, inteligencia tanto estratégica como emocional. Este principio exige saber proceder con *cautela* en la elección de los medios, estrategias y emociones, y planificar cada paso.

## 10. CALIDAD

Este principio alude al producto o servicio –y a todo el proceso que rodea a éste– que uno se compromete a ofrecer. Si dicho producto o servicio tiene calidad, es bueno; si carece de ella o ésta es baja, es malo. La calidad engloba varias dimensiones:

- Satisfacción del *cliente*. Característica esta muy subjetiva ya que depende de la psicología, conocimientos y gustos de los actuales "clientes".
- Calidad objetiva, por inherente al *objeto*, que es el producto o servicio ofrecidos. Esta dimensión de la calidad se da cuando el producto o servicio cumple con los fines para los que fue creado, independientemente de la valoración que de él hagan los "clientes" o "usuarios", que pueden estar más o menos informados.
- Satisfacción de los *profesionales* que, atentos a la calidad objetiva y a las posibilidades de la empresa u organización en la que trabajan, conocen lo que puede en rigor esperarse de un producto o servicio dada la tecnología y economía disponibles en la actualidad.
- *Eficacia* en la distribución de tiempos y recursos destinados al producto o servicio.
- *Organización humana*. La calidad también incluye un clima ético en la organización. El número de huelgas, de bajas voluntarias, de despidos, la existencia de buzón de quejas y/o sugerencias, etc., constituyen buenos indicadores de la calidad *humana* de una organización.

Como conclusión de este primer vector, el alumno, cabe destacar que éste tiene derecho a esperar de la Universidad, y en concreto de los profesores que imparten docencia, la correspondiente formación moral inherente al ejercicio responsable de la actividad para la que sus estudios universitarios deben prepararle; y, como la conciencia moral profesional es inseparable de la personal, de la organizativa y de la ciudadana, le asiste el derecho a esperar que la Universidad y sus profesores no harán *epoché* en ese peculiar tema de la ética. Y estos derechos de los alumnos son los correspondientes deberes de los profesores.

Se abordará a continuación el segundo vector: el profesor. El profesor también tiene una moral personal, una moral profesional dual, docente e investigadora, cuya compatibilidad no siempre resulta fácil, una moral organizativa –porque no es lo mismo ser profesor en una universidad o en otra, desde el momento en que cada una de ellas tiene sus rasgos característicos. Todo esto –moral personal, moral profesional y moral organizativa– en el marco de una determinada moral civil que, además, como se verá más adelante, en tanto que profesores universitarios, nos exige una respuesta a la cuestión de hacia dónde va la sociedad en tanto que creadores de opinión pública.

Respecto de la *moral personal* del profesor, decía Maritain que la moral no es una especie de *chal* o *foulard* que pueda abandonarse fuera cuando uno se dispone a entrar en el aula. Ningún profesor debería realizar ejercicios maquiavélicos ni malabaristas ni pretender deshacerse de su moral personal y entrar en el aula "en plan neutral". La moral privada ha de entrar en el aula, no puede quedar fuera por la sencilla razón de que no es un apéndice de quita y pon.

Ahora bien, ¿cómo entra? En opinión de quien esto suscribe, ha de entrar *explicitada* como tal moral personal de manera que, cuando el docente realice la reflexión ética sobre su tarea, ha de plantearse, por ejemplo, si la información que está transmitiendo y la formación que pretende proporcionar permite que el alumno tenga dos puntos de referencia: por una parte, una información lo más objetiva posible y, por otra, una interpretación sin duda teñida de la moral personal del profesor. Así, al tiempo que orientaciones sobre la objetividad del caso concreto objeto de un comentario, el profesor ofrece, por ejemplo, orientaciones sobre el tipo de "pasión", el tipo de interpretación que desde su moral personal se efectúa de determinado dato objetivo; sin olvidar, tampoco, incentivar la participación del alumno para que aporte sus propios comentarios.

En definitiva, no se abandona la moral personal cuando se ejerce de docente; a éste no le queda más opción que introducirla en el aula; pero sí cabe una reflexión crítica de *cómo* se la introduce y de *cómo* se la presenta, reflexiones ambas que constituyen un deber ético del docente paralelo a su deber de transmitir la verdad.

Por lo que se refiere a la moral *profesional*, en el caso del profesor universitario, ésta ha de asumir dos funciones: la de la docencia y la de la investigación. Los profesores universitarios somos, *querámoslo o no*, formadores; y es importante destacar esto porque durante muchos años se ha querido prescindir o expulsar del aula universitaria la figura del maestro, pues éste llevaba a cabo una tarea más pedestre al tiempo que más generalista y, por lo tanto, menos especializada y selecta. Aun siendo cierta la especialización y selección de alumnos que se da en la Universidad, el profesor universitario es formador, lo que supone que debe asumir ser paradigma de persona, de profesional –en el caso de que ejerza la actividad que enseña– y de profesor.

Bien cierto es que, al menos en España, no se recibe ninguna preparación para ser profesores universitarios en lo que se refiere a esa carga docente paralela e inseparable de la impartición rigurosa del temario. Y, en general, no se cuenta más que con tres ele-

mentos de los que partir para encarar responsablemente y en su complejidad la actividad de la docencia universitaria, a saber: la buena voluntad; la experiencia vivida en la que tenemos como referente a nuestros propios profesores, aquellos que nos incitaron, de alguna manera, a continuar su camino, y aquellos que, por exclusión, nos explicitaron cómo no teníamos ni queríamos ser; y la experiencia docente habitual particular.<sup>9</sup> Y esta experiencia diaria de la práctica docente ha de contar, a su vez, con dos elementos como mínimo: por un lado, la atención crítica respecto del propio hacer en un anhelo de mejora continua y, por otro, la consulta dialógica y deliberativa que ha de desarrollar la comunidad universitaria, con una tradición en la que los afectados por las decisiones deben participar en la toma de éstas y donde se transmiten las experiencias exitosas del pasado; y aquí se hallan implicados los colegas de departamento, otros docentes y los alumnos.

Sin embargo, aunque todos nosotros hemos aprendido a ser profesores universitarios a partir de la experiencia, ésta es una condición necesaria pero no suficiente: el profesor universitario se fragua en la experiencia pero no sólo en ella. Aristóteles recuerda que realizando actos virtuosos se deviene persona virtuosa y que, cuando ya se es persona virtuosa, se llevan a cabo los auténticos actos de virtud, y no se incurre en un círculo vicioso. ¿Cuál es la diferencia entre el acto virtuoso de la persona que todavía no es virtuosa y ese otro acto virtuoso realizado por una persona ya virtuosa? Aristóteles señala tres diferencias: la convicción con la que lo realiza, y no la disciplina impuesta con y por la que se lleva a cabo; el esfuerzo que cuesta –si se está convencido del porqué, del motivo o del fin por el cual lo realiza cuesta menos; y el placer con el que lo realiza.<sup>10</sup>

Pues bien, esta referencia al porqué, al motivo o al fin por el que se realiza un acto trae a colación el tema de la vocación. Vocación no es exactamente lo mismo que profesión aunque en alemán comparten etimología y recuerden así el origen común. Ser profesional de la docencia supone cumplir con una tarea correctamente, sin negligencia –son los deberes directos, de obligación estricta propios de la ética de mínimos de la profesión– pero, si se reflexiona éticamente sobre el tema y se aspira a ser buen profesor universitario, se tendrá que hablar, más allá de la ética mínima del

<sup>9</sup> Véase sobre esta cuestión el artículo de T. Fuentes en este mismo volumen.

<sup>10</sup> Aristóteles: *Ética a Nicómaco*, II, 2 y 4.

profesional –y su correspondiente código deontológico–, de una apuesta máxima por la *llamada* –vocación en sentido etimológico– a aquello que venimos realizando y por lo que apostamos realizar de una manera *excelente*. Se trata, entonces, de ir del deber a la virtud, y a este proceso alude la habituación excelente que explicaba la cita aristotélica.

De ese modo, ser un buen profesor universitario pasa necesariamente por tener muy claro que la principal meta es que el alumno llegue a madurar técnica y humanamente –formación integral. Los profesores hemos de ser capaces de desarrollar nosotros mismos, para promoverlas, la inteligencia y la pasión, la ciencia y el humanismo, lo que Aristóteles llama la unidad de las virtudes.

Sucede, pues, que más de un profesor universitario se haya cuestionado a lo largo de su ejercicio profesional si, como docente de x asignatura, le corresponde ejercer también las labores de asesor espiritual o sentimental y verse así involucrado en lo que en un principio era una mera visita para consulta de dudas. Y, además, si, más allá de la orientación académica, fuera eso también de su incumbencia, no dejaría de preguntarse sobre su pericia y capacitación como psicólogo o experto asesor espiritual o sentimental.

Evidentemente ése no es un deber de justicia y, por lo tanto, no puede figurar entre los deberes que cabe cumplir propuestos por el código deontológico que para el equipo docente redacta una universidad. Más bien se trata en estos temas, no tanto de una ética de la justicia y de la imparcialidad universalizadora, de mínimos, sino de esa "otra" ética de máximos, de excelencia, en la que el término medio es relativo a nosotros. Es ésta una ética del cuidado, la cura, la compasión contextualizada.<sup>11</sup> El profesor tendrá que plantearse, con frecuencia dilemáticamente, cuánto tiempo ha de dedicar a esos menesteres para no dejar de cumplir con sus otras actividades –familiares, universitarias, ciudadanas.

Otra situación dilemática para un profesor universitario surge con frecuencia a la hora de compatibilizar la docencia y la investigación. La docencia no es una finalidad extrínseca del profesor universitario, no es un mero trámite que cumplir para poder llevar a cabo las investigaciones de interés personal. Sin embargo, compatibilizar ésta con la docencia no es tarea fácil. El reciclaje del profesor es la investigación; es, en un primer momento y en tanto que reciclaje del profesor universitario, un deber; a pesar de que, además y

---

<sup>11</sup> Seguimos ahora a C. Gilligan, *La moral y la teoría*. México: F.C.E., 1985.

en segundo lugar, la investigación es un servicio que el profesor y la Universidad en general deben proporcionar a la sociedad en la tarea de generar progreso y de orientar a la opinión pública.

Esta compatibilización de las tareas del profesor es subsidiaria de la organización universitaria. Y puesto que la misión respecto a la sociedad el profesor la lleva a cabo dentro de una *organización*, una reflexión sobre la ética del profesor universitario no puede obviar la ética inherente a la misma institución universitaria. Y en esta vertiente, en lo que respecta a la **moral organizativa** universitaria, cabe mencionar tres aspectos.

En primer lugar, el profesor universitario no es el mismo profesor según en qué universidad imparta su docencia y ejerza su investigación, pues ha de asumir la *identidad corporativa* de la universidad en la que trabaja así como la audiencia a la que se dirige y la sociedad en la que tal universidad se encuentra. Lo cual lleva a replantear –y no pretendemos arremeter contra ella– los límites de la libertad de cátedra. Estos límites vienen marcados por el tipo de alumno al que nos hemos de dirigir, lo que nos obliga a tener en alta consideración *a quién* impartimos la docencia y *cómo lo hacemos*. El tipo de organización en la que se imparte la docencia también limita la libertad de cátedra; estas organizaciones han de orientarnos en la reflexión sobre si nuestra docencia es armónica con la universidad en la que trabajamos en un momento determinado. Y, por último y no menos importante, hemos de pensar en la sociedad en la que vamos a impartir la docencia. Por citar un ejemplo, dar clases en una universidad que veta el acceso a las mujeres afectará, siquiera "parcialmente", el temario de muchas asignaturas. Esto supone, en segundo lugar, reflexionar sobre la noción de *pertenencia*, y trabajar la colaboración y participación en los ámbitos de departamentos y facultades; ni la facultad ni la universidad deben ser sólo meros medios de los que servirse para llevar a cabo investigaciones o para ganar un sueldo; tampoco deben limitarse a funcionar como lugares donde trabajar pues son organizaciones con una finalidad intrínseca –y objetivamente intrínseca a ellas mismas– con independencia de la moral profesional y personal de la gente que en ellas trabaja y cuya legitimidad es subsidiaria de la de la institución.

Así pues, y en tercer lugar, el profesor universitario ha de asumir, desde la moral organizativa, la retroalimentación necesaria entre la universidad y su profesión y amoldarse a las peculiaridades de aquélla.

Además, si la Universidad asume el monopolio de los estudios profesionalizados reglados, esto conlleva dos fines-deberes: la

calidad de los conocimientos objeto de transmisión –profundidad y actualización–, y la formación integral –que incluye la ética personal, la profesional y la civil. Respecto de la transmisión de los conocimientos –con profundidad y actualizados–, la Universidad debe garantizar las condiciones de posibilidad para ello, es decir, tiempo, recursos y disponibilidad del personal de la universidad –bibliotecarios, personal de gestión y servicios en general– en aras de que tanto alumnos como profesores puedan hacer efectiva tal actualización de los conocimientos. Es un deber de la Universidad, en tanto que organización, velar por la profesionalización de los alumnos y la profesionalidad de todo su personal.

La Universidad también tiene el deber de proporcionar al profesorado las condiciones para una investigación imparcial y una docencia de calidad, lo que supone replantear el difícil pacto que se celebra entre universidad, empresa y política gubernamental. Si se acaba investigando y enseñando sólo lo que las empresas están dispuestas a subvencionar, o lo que interesa a los políticos de turno y se establecen una especie de "áreas de prioridad", se sucumbe a una heteronomía empresarial y política que atenta contra búsqueda de la verdad y la corrección y contra la autonomía universitaria indispensable para afrontar responsablemente aquella búsqueda.

Evidentemente, han de establecerse pactos para hacer realidad la propia Universidad: la investigación y la consiguiente calidad docente necesitan de subvenciones empresariales y de ayudas políticas, pero ha de garantizarse que ese pacto no atente contra aquellos factores que legitiman a la Universidad: la investigación imparcial y la calidad docente desde la que formar profesionales y orientar a la opinión pública.

En efecto, la Universidad tiene un tercer deber: ha de orientar a la opinión pública, lo cual exige a la institución en general y, en concreto, a los profesores en determinados momentos salir de las aulas, tener cierta presencia en medios de comunicación, en actos culturales, etc., y, también, resultar accesibles al gran público. Esta dimensión de divulgación, que no vulgarización, es todo un reto de nuestro tiempo, en concreto en lo que concierne a las nuevas tecnologías y a los cambios con ellas vinculados. Sólo si la Universidad es capaz de crear conexiones y estar en comunicación con la sociedad, podrá cumplir con su misión.

Como conclusión de este tercer vector, cabe señalar que la finalidad de la institución universitaria, y en concreto de su equipo docente, para con la sociedad consiste en garantizar el desarrollo personal y profesional de los miembros de dicha sociedad, y en

crear las condiciones de posibilidad idóneas para ello, de las que la principal es garantizar la comunidad dialógica que supone todo proceso de aprendizaje, como ya pusiera de relieve Sócrates con su mayéutica.

A continuación conviene analizar el factor de la sociedad, el cuarto vector que cabe considerar al abordar la ética del profesor universitario. La sociedad, el *status quo*, marca las tendencias, las modas, que obligan, por ejemplo, a crear más facultades porque hay más alumnos, o genera nuevas necesidades los servicios profesionales deberán cubrir, etc. Por el deber de conexión y comunicación entre universidad y sociedad que se acaba de citar, es bueno escuchar tales tendencias pero también resulta obligado, cumpliendo con ese deber, evitar el mero criterio de la audiencia, el mismo que dicen seguir los medios de comunicación. No hay que olvidar que la calidad -y en la universidad debe velarse sobre todo por la calidad de los conocimientos- de la audiencia no se identifica con el criterio de la audiencia. El éxito de una facultad o de un profesor no puede ser valorado sólo por el número de alumnos, por la "demanda" que tiene. Del mismo modo, cabe recordar que el cierre de determinadas facultades puede suponer una involución en lo que respecta al progreso en el descubrimiento de la verdad y la corrección.

Recuérdese que el principio de calidad citado más arriba no se reducía, aunque la incluía, a la satisfacción del "cliente", del "usuario" -del alumno y de la sociedad en general. El concepto de calidad docente engloba, además, la satisfacción de los profesionales; en nuestro caso, de los profesores. Tampoco el criterio de calidad universitaria puede ser meramente la satisfacción del cliente, la sociedad, porque todavía sigue resultando *fundamental* la pregunta de hacia dónde va la sociedad, y la Universidad tiene parte de responsabilidad en lo que a proporcionar respuesta a tan esencial cuestión se refiere.

Si la pregunta *inmediata* es qué quiere la sociedad y qué ha de darle la Universidad, cabe no olvidar que lo que quiera la sociedad es una cuestión de hecho; la cuestión de derecho es qué *ha de querer* la sociedad. En efecto, la pregunta por la calidad docente, entonces, es la pregunta *última* de hasta qué punto la universidad está coadyuvando a que la sociedad progrese en la búsqueda de la verdad y de la corrección.

### 3. Criterios éticos para la ética docente

Cuando se alude a la calidad docente, no puede dejar de mencionarse el tema del criterio ético. Estos criterios ya han ido apareciendo a lo largo de este escrito, aunque no explícitamente. En cualquier caso, vale la pena detenerse en ellos. En definitiva, tres pueden ser, a nuestro parecer, los criterios para juzgar la actuación del docente universitario, a saber:

- El *progreso*. La universidad ha de ser motor de progreso y el profesorado es pieza esencial de dicho motor. Este progreso se concreta en dos vertientes: en primer lugar, en saber adaptarse al medio, en el doble sentido de que la Universidad debe adaptarse a la sociedad y ésta al entorno más amplio, que es el mundo. Pues, como han señalado los antropólogos, sólo las civilizaciones que han sabido adaptarse al medio donde han de vivir consiguen sobrevivir e incluso vivir "bien". En segundo lugar, progresar implica, al tiempo que adaptación al medio, ofrecer respuesta a los nuevos retos que dicho entorno cambiante plantea.

Sin embargo, el criterio del progreso ha de ser entendido no sólo desde la perspectiva tecnológica, sino también desde la óptica de la libertad, pues es ahí donde encuentra su sentido la tecnociencia. Las cuestiones claves devienen entonces: ¿Hasta qué punto nos estamos liberando de las fuerzas físico-naturales? ¿Hasta qué punto nos estamos liberando de fuerzas humanas, de explotaciones o alienaciones? Pues ahí encuentran su sentido las Humanidades.

De ese modo, desde el criterio del progreso hay que dar respuesta a cuestiones como las siguientes: ¿Hasta qué punto la Universidad está contribuyendo a la búsqueda de la verdad y la realización de la justicia? ¿Hasta qué punto la Universidad está ayudando a la sociedad a replantearse cuestiones de sentido último, específicas de la humanidad, sobre el destino mismo de dicha humanidad?

- El segundo criterio ético consiste en juzgar la propia conducta con relación a la adecuación a las *finalidades legitimadoras*. Preguntas como: ¿Estamos investigando? ¿Estamos impartiendo una docencia que permita desarrollar la autonomía de los alumnos? ¿Estamos coadyuvando a descubrir la verdad y a trasmitirla? Y estas preguntas han de abordarse siempre desde la crítica continua.

- También deberíamos considerar cómo llevamos el *difícil equilibrio con el mundo político, el mundo empresarial y las modas sociales* de cualquier tipo. ¿Tenemos en cuenta esos factores hasta el punto de cambiar, por ejemplo, algunas temáticas del programa que se

impartirá? ¿O los desconocemos viviendo de espaldas a la realidad de los alumnos y la sociedad?

Cabe recordar de nuevo a Aristóteles y su afirmación de que el hombre prudente actúa según el término medio entre dos extremos que son dos vicios, uno por exceso, el otro por defecto; porque, ciertamente, una *idea reguladora* que sirviera de ayuda para medir tal equilibrio con los poderes políticos, económicos y modas varias podría ser el siguiente: En un extremo, el del exceso, se encontraría la dependencia absoluta respecto de las directrices de aquellos poderes. Se perdería entonces la autonomía y, sin ella, difícilmente podremos siquiera pretender transmitirla a quienes vienen a nuestras aulas. El otro extremo, por defecto, consistiría en convertir nuestra docencia y a nosotros mismos en islas incomunicadas –y, a largo plazo, en aulas desiertas.

El profesor debe transmitir la seguridad en uno mismo necesaria para vivir y trabajar con las incertidumbres que vendrán; debe transmitir la confianza en la capacidad de adaptarse a los vertiginosos cambios que desestabilicen el equilibrio y todo lo que ello pueda acarrear. En definitiva, deberá transmitir ese *ethos* que caracteriza a aquel que sabe adónde ha de ir y cómo llegar; y que, también, cuando duda, se detiene en el camino y pregunta a los que, como él, desean alcanzar la verdad y la justicia.

## Conclusiones

- 1 El alumno es el destinatario inmediato de la actividad universitaria; la sociedad en general lo es de forma mediata. Desconocer la dimensión ética de la función universitaria constituye una carencia de gran importancia en la formación integral. Una sociedad que desconoce la trascendencia de la Universidad olvida uno de los pilares básicos en la construcción de su progreso.
- 2 El profesor debería evitar tanto la mezcla indiscriminada como la separación esquizofrénica e irresponsable de las distintas morales que orientan su obrar según los ámbitos de la privacidad, lo profesional –docencia e investigación–, lo institucional –universidad pública o privada, con las respectivas ideologías u orientaciones– y lo civil en tanto que ciudadano de una determinada sociedad.
- 3 La responsabilidad de que haya responsabilidad es un reto del profesor universitario; por eso él constituye, en cierto sentido, un paradigma moral. Pero también el profesor es individuo y vulnerable –humano; por ello es una irresponsabilidad de la ins-

titución universitaria cargar todas las tintas de la ética universitaria en la figura del profesor. Para conseguir un reparto equilibrado –justo y prudente– de las tareas, se requieren subpolíticas y foros de discusión en la Universidad donde el docente pueda exponer y compartir las dificultades inherentes a su quehacer.

- 4 Una ética de la institución universitaria ha de ir más allá de códigos y declaraciones de misiones e intenciones; tendrá que motivar –en un sentido muy amplio, que incluiría los aspectos económicos, ergonómicos, psicológicos, profesionales, etc.– también a sus docentes.

La búsqueda de la excelencia constituye un proyecto de construcción tanto individual como institucional, en el que la segunda es subsidiaria de la primera pero aquélla resulta difícilmente asequible sin ésta. Dicho de otro modo, no hay buena universidad sin buenos docentes y a éstos los formó una universidad. En definitiva, si la Universidad es una institución que ha de velar por el rigor en la búsqueda de la verdad y lo correcto, pieza clave de todo ese engranaje es el profesor. Sólo puede exigírsele si se le cuida; y, cuando se siente cuidado, asume más cordial, responsable y autónomamente su misión.

### **Abstract**

In this study, Professor Román aims at exploring the philosophical foundations for an ethics of teaching in the university world. After some introductory considerations, the author analyses the different actors involved in the educational activity, and studies the ethical challenges posed by the teaching practice. As she expresses in the title of her article, this is a set of notes about ethics of teaching, but they include some highly thought-provoking intuitions that could be further developed.