



Perspectiva Educacional, Formación de
Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Laudadío, Julieta

SER PROFESOR UNIVERSITARIO, DESAFÍO DIGNO DE SER EMPRENDIDO

Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 54, núm. 1, enero, 2015, pp. 163-177

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333333042011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

SER PROFESOR UNIVERSITARIO, DESAFÍO DIGNO DE SER EMPRENDIDO

BEING A UNIVERSITY PROFESSOR, CHALLENGE WORTHY TO BE UNDERTAKEN

Julieta Laudadio (*)

*Universidad de San Juan
Argentina*

Resumen

Actualmente, somos testigos del derrumbamiento del prestigio y autoridad docente. Son temas que requieren atención no solo de quienes administran las políticas educativas; sino también de los mismos educadores en aras de valorar adecuadamente su profesión desde la compleja responsabilidad y exigencias de la tarea educativa. El presente trabajo reflexiona acerca del ser profesor universitario y los retos que envuelve su ejercicio en vistas a la formación integral de los estudiantes. Se analizan las implicancias de la búsqueda de la verdad y el cultivo del saber docente en su unidad y diversidad. Finalmente, se concluye que ser profesor universitario es plantearse y replantear las cuestiones fundamentales de la verdad del ser, en la búsqueda de lo perenne y transitorio del enseñar porque la tarea educativa es una aventura digna de ser emprendida.

Palabras clave: Enseñanza Superior, Formación Docente, Educación Integrada, Estudiante-profesor, Enseñanza personalizada.

Abstract

We are currently witnessing the collapse of the teaching authority's prestige. These issues require attention not only of those who administer educational policies; but also educators themselves in order to properly assess their profession from the complex responsibilities and demands of the educational task. This paper reflects on the importance of being a university professor and the challenges that involve the exercise of it in light of the overall education of students. The implications of the search for truth and the cultivation of teachers' knowledge in their unit and diversity are analyzed. Finally it is concluded that being a university professor is to consider and rethink the fundamental questions of the truth of being, in the constant search for the perennial and transient in teaching because the educational task is an adventure worthy of existence.

Keywords: Higher Education Inclusive Education, Teacher Training, Student-teacher, personalized education.

(*) Autor para correspondencia:

Dra. Julieta Laudadio
Becaria posdoctoral CONICET
Universidad Nacional de San Juan-
CONICET, Argentina.
25 de mayo 157 (oeste), CP 5400, San Juan.
Correo de contacto:
mjlaudadio@conicet.gov.ar

© 2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 06 de enero de 2014
ACEPTADO: 30 de agosto de 2014
DOI: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.271

1. INTRODUCCIÓN

Tanto a nivel mundial como en América Latina, existe una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con el fortalecimiento de la profesión docente, bajo el supuesto de que la preparación y el grado de compromiso de los docentes ocupan un lugar decisivo entre los factores que inciden en la calidad de la educación. Entre las mayores preocupaciones se observa la necesidad de atraer estudiantes con mejores condiciones para un buen desempeño profesional, elevar la calidad de la formación inicial de los profesores, fortalecer la formación continua, promover carreras que incidan en el desarrollo profesional y garanticen remuneraciones adecuadas, establecer condiciones para un trabajo docente efectivo e implementar sistemas de evaluación de desempeño basados en estándares con criterios consensuados.

También somos testigos en numerosos países de un déficit en la valoración social de la docencia, acompañado de una pérdida de autoestima de los propios docentes, lo que se traduce en algunos síntomas críticos, como el decreciente número de alumnos que optan por esta profesión, o la percepción generalizada sobre la responsabilidad de los profesores en cuanto a la mala calidad de la enseñanza que se imparte (Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe [PREAL], 2012a). Y si bien, en los últimos años han surgido diversas iniciativas para contrarrestar esta situación y elevar la valoración de la profesión docente. En el ámbito de las políticas docentes, se tiende a privilegiar aquellas que contribuyen a evitar conflictos con el sector docente y tienen mayor visibilidad, como ocurre con los mejoramientos salariales y de incentivos, mientras que los cambios profundos son generalmente postergados o a lo sumo abordados mediante medidas parciales de impacto reducido en relación a la magnitud de los desafíos (PREAL, 2012b).

Ante la necesidad de fortalecer la profesión docente, se ha puesto el foco de atención en los factores que contribuyen a la decisión de una persona de ingresar a la docencia. Entre los motivos que sostienen quienes la ejercen encontramos, en primer lugar, razones altruistas, asociadas a una visión de la docencia como un trabajo importante y valioso desde una perspectiva social. En segundo lugar, las razones intrínsecas que se refieren a los aspectos específicos de la profesión, tales como la necesidad de formar a la juventud, y el interés de utilizar los conocimientos y experiencia en la disciplina de especialización. Y finalmente, las razones extrínsecas que se refieren a los aspectos de la profesión que no son inherentes al trabajo mismo, tales como el período de vacaciones, el nivel de remuneración y el prestigio. Al respecto numerosas investigaciones indican que las razones más poderosas por las cuales las personas ingresan a la docencia normalmente caen dentro de las dos primeras categorías: las razones altruistas y las razones intrínsecas (DeShano da Silva, 2012; Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat, & McClune, 2001; Richardson & Watt, 2006). En resumen, los estudios que investigan las motivaciones individuales para ingresar a la docencia muestran que las motivaciones más importantes son los intereses, deseos y características de la persona, es decir, características altruistas e intrínsecas. En contraste, los obstáculos más importantes para el ingreso y permanencia en la profesión están relacionados con las características percibidas de la profesión, incluyendo factores tales como la baja remuneración y el bajo prestigio, es decir, la percepción de las características extrínsecas.

El análisis de las políticas vigentes evidencia la ausencia de medidas integrales, ya que muchas veces se piensa que hay que comenzar por mejorar la formación inicial docente sin

considerar que una carrera docente poco atractiva minimiza el efecto del intento por mejorar la formación inicial. Otras veces, se pone acento en mejoramientos de salarios y de incentivos docentes que resultan poco efectivos si al mismo tiempo no hay un esfuerzo por mejorar la calidad de la formación inicial y de las oportunidades de desarrollo profesional (PREAL, 2012b). Es por ello, que los especialistas señalan a la hora de orientar las políticas y programas de fortalecimiento docente en América Latina la necesidad fundamental de apelar a las motivaciones altruistas e intrínsecas de los candidatos a la docencia. Al mismo tiempo, que afirman que muchas de las personas que optan por ella pueden verse, en parte, disuadidos debido a las condiciones de trabajo deficientes. En este sentido, los programas de mejoramiento de las condiciones de trabajo constituyen una herramienta importante para compensar estas percepciones y mejorar no solo el reclutamiento sino también la retención de nuevos docentes, ya que es un aspecto condicionante del desempeño docente aunque no determinante.

Las políticas educativas dependen de realidades muy diferentes en función de su historia previa, tradiciones, posibilidades económicas y prioridades en educación. Cada país debe encontrar las políticas adecuadas según sus propias circunstancias. Tanto estudios sobre el logro académico de los alumnos como los de mejoramiento de los sistemas educativos coinciden en señalar que la calidad del cuerpo docente es el factor clave de la calidad educacional. Así se ha identificado a los profesores como el elemento fundamental para promover el aprendizaje de los estudiantes, capaz incluso de contrarrestar el efecto de las condiciones negativas del entorno.

El docente, en este sentido, importa en definitiva como un recurso necesario e imprescindible para la mejora de la calidad educativa. Es por ello, que el presente trabajo pone el acento en la reflexión acerca del ser profesor universitario y los retos que envuelve su ejercicio en vistas a la formación integral de los estudiantes, analizando las implicancias de la búsqueda de la verdad y el cultivo del saber docente en su unidad y diversidad. Pretende ser un intento de acortar distancias entre lo existente, lo deseable y lo posible a partir de la reflexión de los mismos docentes sobre la trascendencia de su quehacer educativo. De manera que el redescubrimiento del sentido de la docencia les permita desde su lugar promover el cambio necesario tanto en las prácticas como en las políticas educativas.

2. UNIVERSIDAD: COMUNIDAD DE SABERES Y DE PERSONAS

2.1 Diálogo entre la persona y el ser

El tema del compromiso con la verdad es una de las cuestiones más relevantes en la universidad, ya que la pregunta por la verdad fue –y debería seguir siendo– una de las razones fundamentales de su existencia. En este sentido, el trabajo específico del profesor universitario está directamente vinculado al compromiso con las verdades últimas; en concreto, no solo tiene como misión suscitar perenne asombro ante ellas, sino también promover su conocimiento en todos los aspectos y prescindir de interpretaciones reduccionistas o sesgadas.

Desde hace ya varios años se observa que la gran enfermedad de nuestro tiempo es su déficit de verdad (Ratzinger, 2005). Esta renuncia constituye el núcleo de la crisis intelectual que nos toca vivir, donde la utilidad y los resultados cuantificables se han convertido en los únicos criterios de éxito, sustituyendo la verdad tanto en el ámbito de la existencia personal como en el de la convivencia entre los hombres. En muchos ambientes cultos predomina una mentalidad que oscila entre el relativismo y el nihilismo, de manera que hoy, uno de los mayores peligros que enfrenta el hombre es el de rendirse ante la cuestión de la verdad. Asimismo, somos testigos del actual olvido del intelecto, o bien el eclipse de la razón y su consecuente caída en el formalismo e intersubjetividad así como sus repercusiones en el ejercicio de la libertad.

De allí la necesidad de formular la pregunta sobre la verdad, especialmente en los ambientes universitarios, porque si no se plantea este interrogante y no se admite que cada persona tiene la posibilidad concreta de alcanzarla, la vida acaba por reducirse a un abanico de hipótesis sin referencias ciertas. Mientras que, por el contrario, al interrogarnos por las verdades que fundamentan la existencia ensanchamos el horizonte de nuestra racionalidad, liberándola de los límites demasiados estrechos dentro de los cuales queda confinada cuando se considera racional solo lo que puede ser objeto de experimento y cálculo.

2.2 Respuesta existencial ante la realidad personal

En este sentido adquiere fundamental relevancia el diálogo entre la persona y el ser, ya que los actos del conocimiento constituyen la base para todos los otros actos y respuestas del hombre. Al respecto, Von Hildebrand (1983) afirma que todas las respuestas presuponen un acto cognoscitivo. Solo el conocimiento de algo, puede motivar una respuesta en nuestra alma; solo después de captar, directa o indirectamente una situación objetiva, podemos responder a ella.

El principio según el cual lo real debe ser captado tal como es y exige una respuesta adecuada, se aplica tanto a la esfera cognoscitiva como a la *esfera de la valoración*. Esta engloba no solo un conocimiento o aprehensión del valor del ser, sino también una respuesta teórica a este valor. Apremiar o comprender adecuadamente el valor de algo dado implica responder a una doble exigencia. La de captar apropiadamente su esencia, así como también su valor y su rango, e inversamente, implica una doble desarmonía, cuando no se comprende su esencia y valor.

El educador al conducir intencionalmente el conocimiento promueve la aprehensión de la realidad en su esencia y existencia verdaderas. Todo conocimiento que posee y del que intenta hacer partícipe a los educandos, favorece en ellos no solo la captación de lo que las cosas son, sino también la aprehensión de los valores que entrañan. En tal sentido, cuestiones decisivas y centrales en la vida del hombre deben generar genuinas convicciones. Convicciones profundas, enraizadas en el ser de las cosas y arraigadas en el alma del estudiante. Convicciones que preparan el terreno para una auténtica cosmovisión.

Yepes Stork (2001) al considerar el encuentro del hombre con la verdad afirma que la verdad es fuente de inspiración. Propone imaginar por un momento que la verdad universal exista, lo cual sería una suerte de conformidad de las cosas consigo mismas. Los griegos la llamaron

verdad ontológica, en esta dimensión la verdad hace referencia a la realidad. Imaginar, además, que la mente es capaz de descubrir esa coherencia interna del universo. Eso querría decir que la verdad no es una creación del intelecto, sino de una experiencia distinta que hace referencia a una presencia, una manifestación. El encuentro del hombre con dicha verdad lo afecta tan profundamente al punto de conmoverlo por completo; y convirtiéndose en fuente de inspiración. En este sentido, se puede afirmar que el estudiante no entiende la verdad como algo meramente conceptual, teórico: la verdad es vital, y, por eso, la Universidad debe procurar formar actitudes. El espíritu universitario no está constituido por valores objetivables, susceptibles solo de admirar; los rasgos necesarios que configuran esta vocación universitaria exigen ser vividos.

En síntesis, la finalidad esencial de la educación universitaria es la formación de la persona a fin de capacitarla para vivir con plenitud. Para alcanzar este ambicioso objetivo no es suficiente una información técnica y científica; hay que privilegiar una educación en los valores humanos y morales que permita a cada joven tomar confianza en sí mismo, esperar en el futuro y asumir su papel en el crecimiento personal, el cual redundará en el crecimiento social y de la nación. Estas palabras sintetizan las dos vertientes complementarias –personal y social– a las que toda labor educativa debe atender. Por lo tanto, la Universidad, en cuanto institución educativa, debe asumir como propio este fin. Además, por lo que respecta a su orientación específica –investigación, docencia y configuración de la cultura– las instituciones universitarias deben caracterizarse por el amor a la sabiduría y la búsqueda de la verdad como elementos esenciales de su propia identidad.

3. UNIVERSIDAD: ENCUENTRO DE DIVERSOS SABERES

3.1 Diversidad y Unidad del conocimiento de la realidad

A la hora de reflexionar acerca de la educación superior, desde una perspectiva integrada, Ponz (2002) sostiene que la Universidad ha de esforzarse por servir a la verdad y al bien de los hombres; debe fundamentar su tarea en la conciencia de la dignidad de la persona humana y en el amor a la verdad y a la libertad; y ha de favorecer relaciones confiadas y sencillas entre profesores y alumnos. Cuando esto ocurre, señala el mismo autor, el universitario adquiere hábitos intelectuales y de comportamiento muy valiosos para sí mismo y para los demás. Su elevado interés por la verdad lo llevará a buscarla con empeño intelectual y rigor crítico, y a comunicarla generosamente a los demás. Sentirá su responsabilidad de dominar lo más posible el saber relacionado con la profesión que ha de ejercer, para prestar con ella un mejor servicio; pero no dejará de cultivar su mente con verdades de otros campos, y estará abierto a las cuestiones trascendentes. Será capaz de formar con libertad sus propias convicciones y criterios, aunque tratará de hacerlo con fundamento en la verdad, y con respeto a otros pareceres legítimos.

La persona es pluridimensional, pero sobre todo, es una totalidad integrada. Así se advierte que, en su accionar, se manifiesta como un ser unitario, que actualiza sus capacidades cognitivas, emocionales y volitivas en conformidad con las realidades con las que interactúa. Esto plantea al quehacer pedagógico la exigencia de identificar y elegir aquellos contenidos que no solo apunten al desarrollo de cada dimensión, sino también a su integración. Para lo cual es necesario abordar los contenidos educativos en su contexto real, concreto,

superando visiones compartimentadas (Da Dalt, 2001). En todos los niveles de enseñanza se experimenta la necesidad de una integración de los conocimientos, sobre todo en función del sujeto de la educación. Por eso, la fragmentación inconexa de enseñanzas a que se ve habitualmente sometido, lo desorienta y paraliza, intelectualmente primero, y prácticamente después. Al respecto, Melendo (2002) sospecha que el transcurso del tiempo no ha hecho más que agravar este preocupante déficit. Y que, por tanto, la instauración y consolidación de la unidad de la persona en los ámbitos que prioritariamente forjan su humanidad personal –teorético, ético y estético, no tomados aisladamente sino en su recíproca conjunción enriquecedora–, sigue elevándose como el objetivo por excelencia de las instituciones educativas de nuestros días.

En los últimos años se observa un auge respecto al estudio del impacto e importancia de la educación humanística (Regan, 1998; Wallin, 2003). Sin embargo, otros estudios señalan el eclipse de la educación de las artes liberales ante un mercado utilitario que distorsiona los valores y funciones de la educación (Corson, 2000). De todos modos, encontramos quienes consideran que si bien es necesario que la universidad de respuestas a las exigencias educativas del nuevo milenio, esto no la debe llevar a renegar de su espíritu y misión, sino más bien a enfrentar el desafío de encontrar nuevas formas de reafirmar las verdades de siempre (Laurans, 2004; Searle, 1999). Al respecto, muchos señalan la importancia de la educación humanística en la formación de la personalidad y carácter de la futuras generaciones; y como elemento constitutivo de toda verdadera formación universitaria (Gorrochotegui, 2008; Robinson III, Jones, & Hayes, 2000).

Resulta de particular interés las reflexiones de Llano (2007) acerca del sentido actual de las humanidades, afirmando que la presencia de estas en la universidad se deben abordar desde una cuádruple perspectiva, a saber:

1. Las humanidades como interpretación crítica de la realidad actual;
2. Las humanidades como revitalización de la cultura;
3. Las humanidades como reflexión sobre las grandes cuestiones personales y sociales; y, finalmente,
4. Las humanidades como catalizadoras de la creatividad.

En esta misma línea, García Morato (2005) afirma que las grandes realizaciones artísticas y las grandes narraciones, las obras maestras de la literatura, las grandes biografías constituyen una inestimable ayuda. Hay cosas a las que no sabemos dar nombre y, precisamente en contacto con esa riqueza genuina que hemos recibido, es como vamos a saber identificar lo que nos pasa, poner un nombre concreto a nuestras intuiciones.

La importancia de las humanidades se basa en que se ocupan de las características perennes de la realidad y del hombre, enriqueciendo y haciendo fecunda la formación profesional específica. Al respecto, Cervigón Marcos (2000) señala que la formación humanística, tal y como esta se entiende, implica una ampliación del horizonte cultural a través del conocimiento de los saberes clásicos como: la literatura, la estética –en sus diferentes manifestaciones–, la historia y la filosofía –entendida como el esfuerzo que a lo largo de la historia ha realizado la humanidad para comprenderse a sí misma y a su realidad circundante–.

En un contexto verdaderamente universitario, la formación humanística no solamente es un complemento cultural conveniente o incluso, en cierto sentido, necesario, sino que forma parte inseparable de la utilidad, prestigio y eficacia con que un profesional debe cumplir su compromiso con la sociedad. Es por ello, que el papel de las humanidades en el seno de la universidad facilita que el profesional pueda captar la realidad en su conjunto, que no quede circunscripto por los estrechos límites de una especialidad o parcela del conocimiento, que no se desvincule del momento histórico en el que le ha tocado vivir o sea insensible a la necesidades de desarrollo de la sociedad (Cervigón Marcos, 2000).

En este sentido la enseñanza universitaria jamás debe perder de vista la unidad orgánica de la tarea de la que se ocupa. La obra entera de la educación ha de tender a unificar y no a dispersar; debe esforzarse constantemente por asegurar y acrecentar la unidad interior del hombre. La extraordinaria multiplicidad de los dominios del conocimiento, debida a los progresos de la ciencia moderna, hace que esta tarea de unificación sea más difícil que nunca, pero no imposible. La educación debe inspirar un deseo ardiente de la experiencia y a la vez de la razón, enseñar a la razón a fundarse en la experiencia y en los hechos; y a la experiencia a transformarse en conocimiento racional sobre la base de buenos principios, buscando las razones del ser, las causas y los fines, captando la realidad en términos fundantes sin olvidar su dimensión teleológica.

3.2 Redescubrir la unidad del saber

La verdad científica es parcial ya que siempre es relativa a un dominio de un objeto determinado, es decir, que corresponde a un corte de la realidad que se opera adoptando un punto de vista y estableciendo un método de estudio propio. En este sentido, se distinguen las ciencias naturales y las ciencias humanas, ya que las primeras buscan conocer y dominar la naturaleza y las segundas comprender los fenómenos. No solo existen diferencias entre las ciencias naturales y humanas; ni siquiera hay uniformidad dentro de la ciencia experimental. Ya que si bien todas comparten un mismo objetivo general, lo hacen con diferentes matices y diferentes métodos. Dicha diversidad se fundamenta: por un lado, en la riqueza y magnitud de la realidad; y por otro, en la limitación de nuestro conocimiento. Asimismo, las distintas miradas disciplinares son necesarias para una visión integral del mundo que no rodea. A causa de la finitud de nuestro pensamiento, algunas preguntas no suelen alcanzar una respuesta absoluta y definitiva en el plano de las ciencias particulares. Sin embargo, la indagación humana siempre recibe una respuesta de fondo, en la medida que la razón se abre a la contemplación sapiencial, siendo la filosofía la ciencia que se pregunta por la realidad buscando su sentido último a la luz de la razón (Millán Puelles, 2001). Se trata de perspectivas que no deberían oponerse, ya que son complementarias y necesarias si se quiere obtener una representación adecuada de la realidad. Es decir que, el realismo científico se fundamenta en el realismo filosófico.

Sin embargo, en la actualidad es patente el proceso reduccionista al que se ve sometida la enseñanza universitaria. Por un lado, se observa la asimilación o identificación fáctica de las universidades con escuelas superiores de formación profesional; y por otro, y como consecuencia de la pérdida de la unidad interna del saber, la desintegración de las universidades hasta convertirse en conglomerados de facultades aisladas en sí mismas, sin más vinculación entre ellas que la meramente administrativa o burocrática. Estos cambios

convierten a la Universidad en un centro de formación profesional dispensador de conocimientos, técnicas y competencias orientadas exclusivamente hacia el futuro empleo, dedicado a cubrir las demandas del mercado de trabajo mientras descuida otros aspectos que también son muy importantes para la formación de la persona y sociedad. Este modelo de Universidad tiene graves inconvenientes de cara a la formación integral de los universitarios (Escudero Muñoz, 2009; Harris, 2007; Rioja, 2007) ya que sostiene una visión parcial de la educación universitaria al reducirla a la transmisión de determinadas capacidades o habilidades. Además, de abandonar la idea de Universidad como un todo orgánico en el que se cultivan todos los saberes y que construye su unidad interna por medio del diálogo y la relación intrínseca que existe entre ellos.

Sobre este último aspecto, cabe destacar que el diálogo entre especialistas de diferentes disciplinas se fundamenta sobre la base de un interrogante común, una tarea común, una finalidad común: la búsqueda de respuestas. Las diferencias de naturaleza y metodología propias de las diversas ciencias –empíricas, humanas y sociales–, los variados planteamientos y la legítima diversidad de opciones y opiniones de cada profesor, darán como resultado un abanico de respuestas muy distintas; y esa diversidad es un elemento enriquecedor y positivo de la vida universitaria. Pero, por encima de los diferentes planteamientos, los unirá la misma finalidad, el mismo empeño: todos, cada uno desde su ámbito propio, deberá tender a la búsqueda de respuestas cada vez más íntegras.

Por ello, es necesario empeñarse en la tarea urgente de redescubrir la unidad del saber, esforzándose por reconciliar el impulso a la especialización con la necesaria visión de conjunto, y resistiendo la tendencia a la fragmentación y a la falta de comunicabilidad de los lenguajes científicos que se observa actualmente, con demasiada frecuencia, en muchas Universidades. Para contra-restar esta tendencia hacia la fragmentación del saber, es necesario retomar la idea de una formación integral, basada en la unidad del conocimiento enraizado en la verdad, en el modo de conocer humano y en la naturaleza de lo real. De allí la necesidad de encarar un trabajo de reflexión de los mismos educadores acerca de la tarea de enseñar en la Universidad, para que ellos valoren adecuadamente su profesión y asuman con responsabilidad las exigencias de la tarea educativa.

4. PROFESOR UNIVERSITARIO: VALOR DE SU TAREA Y CARÁCTER

4.1 Trascendencia de la acción educativa

Ninguna persona que se dedique a la enseñanza aceptaría que su función se limite simplemente a estimular y orientar algunos de los aprendizajes específicos que figuran en los planes de estudios. Un mínimo de responsabilidad social nos lleva a darnos cuenta de que el futuro y crecimiento de toda sociedad está en la calidad de su educación. Y dentro del sistema educativo ocupan un lugar central los profesores universitarios, ya que sobre ellos recae la tarea de esforzarse, en primer lugar, por avanzar en el conocimiento científico y en segundo lugar, por transmitirlo a quienes van a ejercer diversas actividades profesionales. Y en este sentido se considera que la educación, en cuanto tal, debe procurar formar personas capaces de mantener una *identidad personal* frente a las circunstancias cambiantes, y para ello no es suficiente dominar una determinada disciplina o transmitir determinados contenidos.

Recientes estudios buscan dar una respuesta a la cuestión: ¿Por qué enseñar? Al respecto Chonko (2007) señala la importancia de que los profesores cuenten con una filosofía de la educación que les brinde respuestas al interrogante inicial; a la vez que les señale el rumbo de su tarea como educadores. Asimismo, el autor sostiene la importancia de descubrir la pasión por la enseñanza y, para ello, es fundamental que quienes ejercen la docencia se sientan verdaderamente llamados a enseñar. Este aspecto es ilustrado por una variedad de autores que se refieren a este llamado como: vocación, pasión o motivación intrínseca (Hansen, 2001; Mayes, 2002; Noddings, 2002).

Esta pasión se manifiesta en la convicción de los docentes respecto de la posibilidad efectiva de guiar a otros a saber lo que antes no sabían, a descubrir lo que son capaces de alcanzar y, finalmente, a que hagan propias dichas posibilidades de despliegue personal. Estos profesores encuentran en su tarea cotidiana una fuente de satisfacción y esperanza respecto a los logros de los estudiantes; ya que lo que los mantiene firmes es el compromiso con la persona y la misión de la enseñanza. Dichos autores consideran que es fundamental que cada docente descubra y comparta con sus colegas su pasión por la enseñanza, la cual siempre exige entrega total, autodisciplina, creatividad, apertura a las personas y compromiso con los estudiantes. Un docente apasionado es alguien realmente enamorado de su campo disciplinar, alguien que asume las cuestiones e ideas que agitan y desafían nuestro entorno, alguien que aprende a mirar más allá de una clase redescubriendo las posibilidades que se abren desde el lugar que ocupa.

Melendo (2002) señala la elevadísima valencia del quehacer docente al afirmar que el trabajo docente es forjador de cultura. Ya que consiste formalmente en hacer crecer en los educandos su condición estricta de personas, tarea que exige una honda y progresiva recuperación del ser; como una saludable inmersión de nuestros alumnos en la realidad, unificada en torno a los tres polos: la verdad, el bien y la belleza, descubiertos y acogidos unitariamente con todo el vigor que les es propio. Es decir, que toda labor de formación debe poner a cada uno de los estudiantes en contacto fecundo y unificado con lo verdadero, bueno y bello, en todos los ámbitos y niveles en que estos se manifiestan.

Existen estudios que avalan el carácter altamente vocacional de la profesión docente, ya que para los profesores su principal motivación son los propios alumnos. Ejercen la docencia porque les gusta trabajar con los jóvenes, ayudarlos en su formación y sienten gran satisfacción viendo cómo con su asistencia aprenden, desarrollan su potencial y se preparan para conducirse como adultos responsables (Brunetti, 2001; Dinham & Scott, 1996; Scott, Stone, & Dinham, 2001). Si bien esta realidad que debería ser cada vez más deseable se aplica a una parte considerable de los profesores universitarios; también encontramos insatisfacción a la hora de ejercer la docencia, especialmente, en quienes se han visto obligados a asumir este trabajo como única opción laboral. De todos modos se puede afirmar que el trabajo docente tiene posibilidades de generar una alta motivación intrínseca y un alto compromiso personal y profesional en las personas que lo desempeñan, en la medida en que se considera a la tarea educativa como una aventura digna de ser emprendida.

Parece claro que la enseñanza es una de las profesiones que en sí misma puede ser altamente desafiante y satisfactoria y ser vivida como vocación, viendo el trabajo como inseparable de la propia vida. Para mantener el compromiso de los profesores –el cual se

manifiesta a través del interés y entusiasmo profesional– es necesario atender a la figura del profesor, al entorno académico en el que se trabaja y a la relación que se establece entre ellos.

Puesto que la enseñanza tiene en sí misma un alto potencial de valor, el profesor, en un contexto confuso como el actual, puede experimentar el trabajo de una manera positiva mejorando su propia competencia real y su percepción de competencia. En este sentido, González Torres (2003) afirma que los profesores eficaces integran conocimiento profesional (la materia y metodología didáctica), conocimiento interpersonal (conocimiento de los alumnos, habilidades sociales de comunicación) e intrapersonal (capacidad reflexiva – examen de la propia actuación y de las formas de mejorarlo– y consideración ética) y en cada una de estas áreas el profesor puede marcarse objetivos de mejora para hacer frente a las nuevas demandas educativas.

Asimismo, toda profesión se apoya en tres ámbitos: técnico-científico, artístico y moral. El ámbito científico-artístico engloba el saber y el ser capaz de llevarlo a cabo y de transmitirlo, con las destrezas necesarias que esto exige. Esto, en el campo docente estaría constituido, por los conocimientos de cada materia, los métodos, etc. Sin embargo, el profesor no sólo es responsable de todo lo que dice y hace en sus clases, sino de todo lo que él es, de su conducta moral. Ya que la profesión del educador consiste en trabajar en la formación de la personalidad humana. Es decir, la buena enseñanza no puede reducirse a la técnica, la buena enseñanza proviene de la identidad e integridad del profesor. En este sentido se observa en la literatura la preocupación por aspectos esenciales de la tarea docente como la integridad docente (Palmer, 1997, 1998), la ilusión por educar (Barrio Maestre, 2005) y el compromiso personal (Sosu, McWilliam, & Gray, 2008).

A partir de lo expuesto, se puede decir que dedicarse a la educación significa mucho más que tener un empleo. Ya que los grandes docentes han ejercido una gran influencia no solo por su preparación en el ámbito metodológico y didáctico, sino también por su personalidad, que daba vida y llenaba de sentido sus mensajes (García Amilburu, 2007). De allí la importancia de considerar temas como: las actitudes, conocimientos y cualidades que caracterizan a los buenos profesores, con el fin de ahondar en el valor de la tarea docente.

4.2 Profesor: Experto en Humanidad

La importancia que tiene la tarea educativa en la sociedad es innegable e impagable. Si la tarea es importante, qué decir de quien la ejerce. Si nos centramos ahora en este punto, podemos comenzar por señalar algo obvio, pero no por ello menor, y que se desprende de todo lo dicho hasta ahora: es buen educador quien suscita en el educando el gusto por aquello que enseña. Se enseña materialmente, es decir, determinados contenidos, y formalmente, es decir, modos, maneras, estilo, profundidad, actitud, cualidades, virtudes, etc. En esta misma línea, Lázaro Cantero (2007) señala la necesidad de contar con verdaderos educadores, quienes solo pueden serlo desde la excelencia de su saber, de sus virtudes y de su buen estilo. El profesor experto en humanidad es aquél que ha cultivado en sí la vida en un grado de excelencia, es decir, quien desempeña su tarea desde el desarrollo de su propia humanidad.

Alvira (2005) afirma que educar es una síntesis de trabajar, dialogar y poseer. En primer término, una parte, la disciplina que pretende enseñar con empeño, esfuerzo e ilusión renovada. Educar bien no es repetir lo que ya se aprendió una vez, sino presentar atractivamente y con entusiasmo renovado aquello a lo que el profesor ha dedicado muchas horas de modo habitual y no esporádico, ni ocasionalmente. En este sentido, el docente debe trabajar también su propia persona, es decir, cultivar su propia libertad desde el saber. Y, finalmente, ha de trabajar a sus alumnos, es decir, los ha de estudiar, esto es, saber cómo es cada uno, cuáles son sus cualidades, sus puntos buenos y sus aspectos a mejorar, cómo ha de dirigirse a cada uno, es decir, ejercer una educación personalizada.

Ante el interrogante: ¿Qué cualidades ha de tener el educador? Lázaro Cantero (2007) da respuesta al señalar las virtudes que se ponen en juego en el ejercicio de la docencia. En primer lugar, la virtud de la *justicia* que lleva a dar a cada uno lo suyo, comenzando por el propio profesor y continuado por sus alumnos. En segundo lugar, la virtud de la *prudencia*, ese saber práctico que adecua la regla universal con la realidad particular, y que en el ejercicio de la actividad educativa facilitará, una vez conocido el alumno, decidir sobre cuáles son los modos y cuál el momento adecuado para entablar un diálogo más personalizado, o exigir en un determinado punto, o premiar un esfuerzo notable, etc. Finalmente, el trabajo del educador exige *fortaleza*, dentro de la cual se incluye la virtud de la estudiosidad o actualización permanente que debe conducirlo para llevar a cabo un estudio intenso de la ciencia que cultiva. La fortaleza incluye dos dimensiones: la de *atacar* y la de resistir. En el caso del docente, la primera alude a afrontar positivamente las dificultades que hoy entraña la genuina educación en beneficio y al servicio del estudiante; y, la segunda, esto es, el resistir paciente y activamente lo que haga falta hasta que se pueda exigir de él lo que sabemos que puede dar y no omitir dicha exigencia frenados por el miedo a fracasar o la dificultad que haya que superar al hacerlo.

Asimismo, afirma que el educador ha de aprender a dialogar con la disciplina que cultiva, teniendo en cuenta los avances que en ella se descubren, y con sus alumnos. El diálogo es muy difícil; pocos hay que sepan dialogar verdaderamente, es decir, entablar una comunicación donde haya algo verdadero que se comunica, atención al otro, interés verdadero por lo que se dice, deseo de aprender con él y corresponder a ese diálogo con una nueva idea que sirva de enriquecimiento para ambos. Para dialogar bien, el afecto y el amor por la tarea y por el otro han de mediar. Por eso, Lázaro Cantero (2007) insiste en que quien más aprende en una clase es el profesor si este sabe suscitar un verdadero diálogo, pues como fruto de aquél, él habrá alumbrado nuevas ideas e insospechados horizontes.

Asimismo, Vélez-Ramírez (2008) reflexiona acerca de otras virtudes que acompañan la tarea docente. Al respecto señala, que si educar es formar, la benignidad y la serenidad deben acompañar la labor cotidiana de la docencia. La indulgencia ante los pequeños defectos, la comprensión para juzgar el acto, mas no la persona, llevarán a que el profesor comprenda al alumno, pero sin dejar de exigirle.

El docente siempre ha sido modelo de entrega, generosidad y abnegación. Si su meta es el saber superior, necesita dedicarle tiempo a sus alumnos, ayudarlos, acompañarlos, aconsejarlos, animarlos y, muchas veces, corregirlos. Un profesor generoso debe desear que un discípulo comience a partir de donde él ha llegado. Esta generosidad con el saber lleva a la formación del alumno, sin otro límite que el bien del mismo. Por otra parte, permite el avance en los desarrollos teóricos y metodológicos, que finalmente favorecen el

conocimiento de la verdad. Esta generosidad está basada en el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos en su fundamento para la convivencia.

El respeto, la sinceridad y la amistad, unidos por el espíritu de servicio, podrán llevar a los educandos al desarrollo de las capacidades que han recibido y, por tanto, a la responsabilidad y a la madurez tan necesaria en los estudios superiores. Obviamente, este objetivo no se puede lograr sin un clima de mutua confianza. El docente universitario debe tener en su haber la constancia, la diligencia y la laboriosidad que lo lleven a ser ejemplo de persona trabajadora, que prepara bien sus clases, que enseña con profesionalidad, que cuida los detalles, desarrolla su trabajo con puntualidad, orden y responsabilidad. Así favorece el incremento del saber superior, al tener presente que una formación ciudadana de las nuevas generaciones permite contar con una generación de relevo en el avance del conocimiento.

El profesor universitario necesita imponerse grandes retos, reconocer que estos implican algunas dificultades, pero que si actúa con prudencia podrá discernir entre qué hacer y qué dejar de hacer en un momento determinado. El profesor universitario busca la veracidad, privilegia la rectitud y no le teme al bien obrar. Igualmente, debe ser sincero. Reconocer las cualidades y defectos de sus alumnos y estar atento a hacerlos caer en la cuenta de sus errores. Con su mansedumbre espera el momento oportuno para corregir la falta, a la vez que es discreto, diligente, servicial y generoso.

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que el talante del profesor universitario no se improvisa. Por esa razón, la institución universitaria necesita vincular docentes comprometidos con su desarrollo y con su conocimiento intelectual, ya que su avance será el avance de la institución. Docentes que no se limiten a administrar el saber adquirido, sino a alimentar el saber heredado, que nunca está terminado y que necesita extenderse a partir de los alumnos. En consecuencia, la docencia universitaria no puede ser rutinaria. Por el contrario, debe imponerse siempre nuevas metas, en aras de la búsqueda de la verdad, ya que el amor a esta es lo más importante en la formación del hombre. En la universidad, profesores, alumnos y administrativos, todos aprenden que la docencia no se reduce a ir al aula de clases a repetir una lección. La docencia, y más aún la docencia universitaria, es una labor profunda de formación de cada generación.

5. CONCLUSIÓN

El panorama presentado de lo que entendemos por universidad y su misión exige una identificación personal que lleve a luchar por encarnar esos propósitos. Y es justamente esa identificación la que genera el espíritu universitario en cada docente, y que al ser compartida por una comunidad de personas, forja el carácter que caracteriza a una institución universitaria. Por tanto, puede considerarse que es misión propia de los profesores universitarios plantearse y replantear las cuestiones fundamentales, porque en la Universidad se forman las nuevas generaciones, que esperan una propuesta seria, comprometedora y capaz de responder en nuevos contextos al interrogante perenne sobre el sentido de la propia existencia, a discernir lo necesario de lo contingente; lo que permanece de lo que es transitorio y efímero, etc. Sin perder de vista que poner en el centro el tema de la verdad no es un acto meramente especulativo, restringido a un pequeño círculo de pensadores. Al contrario, es una cuestión vital para dar profunda identidad a la vida personal y suscitar la responsabilidad en las

relaciones sociales. No en vano, ambas son dimensiones fundamentales que debe abarcar toda tarea educativa. La formación de las nuevas generaciones –función propia, aunque no exclusiva de las universidades–, debe abarcar todas las dimensiones a las que se orienta el ser humano. De este modo, los estudios académicos podrán contribuir a elevar la calidad del nivel formativo de la sociedad, no solo en el plano de la investigación científica entendida en sentido estricto, sino también, más en general, ofreciendo a los jóvenes la posibilidad de madurar intelectual y moralmente, confrontándose con los grandes interrogantes que interpelan la conciencia del hombre contemporáneo (Ratzinger, 2008).

En este sentido, se puede concluir que los mejores profesores invierten en sus estudiantes, ya que sus prácticas resultan del interés en el aprendizaje, preocupación que sienten y comunican con convicción. Quieren enseñarles a aprender y quieren saber si lo están consiguiendo. Consideran que cada estudiante es una persona única y singular, a cuya plenitud humana intentan contribuir. Aprenden a priorizar las necesidades particulares de cada estudiante e intentan ayudar a cada uno a conseguir lo mejor de sí mismo. Consideran que es fundamental desarrollar una relación de confianza, la cual se manifiesta en la creencia de que los estudiantes desean aprender, asumiendo -mientras no se pruebe lo contrario- que pueden hacerlo. Esta actitud orienta las decisiones de las pequeñas y grandes prácticas educativas, a la vez que conduce a tener grandes expectativas en el aprendizaje de los estudiantes y a enfrentar los problemas puertas adentro, sin echar la culpa a sus deficiencias. Ya que en definitiva, los estudiantes son el mejor trabajo de un docente. Y si bien la docencia universitaria está muchas veces condicionada por distintos factores contextuales (institucional, político, económico, etc.) que no se pueden desconocer; el análisis se ha centrado en recuperar el sentido más profundo de esta tarea para que los docentes sean los primeros en valorar adecuadamente su profesión. De manera que desde estas convicciones se conviertan en protagonistas claves de la mejora del contexto en el que se desempeñan.

¿Qué es ser un profesor universitario? En palabras de Gorrochotegui (2005), alguien que reconoce que tiene vocación de enseñar, alguien que comprende que la enseñanza exige pensar en el estudiante, darse, servirles. Lo cual exige que los docentes sean conocedores de su disciplina, procuren desarrollar las capacidades que fundamentan y den sentido a la búsqueda de la verdad y a la disposición de servir.

Ser profesor universitario es no limitarse a aprender unos conocimientos sino contagiar la capacidad de percibir y promover la realización de valores. Si el profesor se entrega decididamente a su tarea de enseñanza o aprendizaje, no tarda en recibir la recompensa en forma de satisfacción, de alegría, de ilusión en el trabajo. En la relación más honda de profesor-alumno, se da este contagio de ilusión. No parece desmesurado pensar que el profesor llega a ser maestro cuando, sobre la competencia para transmitir conocimientos, llega a contagiar la capacidad de percibir e impulsar la realización de valores. Ni hay mucho riesgo de equivocarse diciendo que la ilusión en el estudio universitario es una garantía de la ilusión en el trabajo profesional.

La juventud es tiempo privilegiado para la búsqueda y el encuentro con la verdad. En este sentido, los jóvenes necesitan auténticos maestros; personas abiertas a la verdad total en las diferentes ramas del saber, sabiendo escuchar y viviendo en su propio interior ese diálogo interdisciplinar; personas convencidas, sobre todo, de la capacidad humana de avanzar en el camino hacia la verdad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvira, R. (2005). *Antropología de la familia. En referencia a la educación en la sociedad democrática. En Actas del II Congreso Internacional de la Familia: Educación y Familia*. Murcia: Quaderna Editorial.
- Barrio Maestre, J. (2005). Educar en un contexto deseducativo: desafío actual de la educación en Europa. *Educación y Educadores*, 8, 161-171.
- Brunetti, G. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 49-74.
- Cervigón Marcos, F. (2000). *Humanismo y formación universitaria*. Altholito, Caracas: Universidad Monteávila.
- Corson, D. (2000). The Eclipse of Liberal Education in the Twenty-first Century? *Educational Review*, 52(2), 111-123.
- Chonko, L. (2007). A Philosophy of Teaching and More. *Journal of Marketing Education*, 29(2), 111-121.
- Da Dalt, E. (Octubre, 2001). *Transdisciplinariedad y educación en los valores*. Paper presentado en el I Congreso Internacional de Educación. II Nacional La educación frente a los desafíos del Tercer Milenio: Camino hacia la libertad, Córdoba.
- DeShano da Silva, C. (2012). *Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina*. Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Dinham, S., & Scott, C. (April, 1996). *Teacher satisfaction, motivation and health: Phase one of the teacher 2000 project*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Escudero Muñoz, J. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 65-84.
- García Amilburu, M. (2007). *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: UNED.
- García Morato, J. (2005). *Creados por amor, elegidos para amar*. Pamplona: Eunsa.
- González Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación*, 5, 63-83.
- Gorrochotegui, A. (2005). Compromisos de la Docencia Universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 105-121.
- Gorrochotegui, A. (2008). Una propuesta para la formación integral en la Educación Superior. *ConcienciActiva*, 21(VI), 117-144.
- Hansen, D. (2001). *Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher's creed*. New York: Teachers College Press.
- Harris, S. (2007). *The Governance of Education. How Neo-Liberalism is Transforming Policy and Practice*. London: Continuum.
- Laurans, P. (2004). Now More than Ever Liberal Education and Curricular Reform at Yale. *AAC&U, winter*, 25-27.
- Lázaro Cantero, R. (2007). Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador. *Estudios sobre Educación*, 13, 133-153.
- Llano, A. (2007). *Cultura y Pasión*. Pamplona: EUNSA.
- Mayes, C. (2002). The teacher as an archetype of spirit. *Journal of Curriculum Studies*, 34, 699-718.
- Melendo, T. (2002). Cultura y contracultura educativa. *Estudios sobre educación* 3, 35-47.
- Millán Puelles, A. (2001). *Fundamentos de Filosofía*. Madrid: RIALP.

- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, J., Dallat, J., & McClune, B. (2001). Training to teach: motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation and Research in Education*, 15(1), 17-32.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Palmer, P. (1997). The Heart of Teacher. *Change Magazine*, 29(6), 14-21.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach* (10ª ed.). United States of America: Jossey-Bass.
- Ponz, F. (2002). Educación superior integrada. *Estudios sobre educación*, 2, 145-153.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. (2012a). Iniciativas desde el ámbito privado para elevar la valoración social de la docencia. *Formas & Reformas de la Educación. Serie Mejores Prácticas*, 14(40), 1-4.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. (2012b). El actual escenario de las políticas docentes en America Latina. *Formas & Reformas de la Educación. Serie Políticas*, 14(41), 1-4.
- Ratzinger, J. (2005). *Un canto nuevo para el Señor*. Salamanca: Sígueme.
- Ratzinger, J. (2008). *Carta a la ciudad y a la diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación*. Recuperado de http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_sp.html
- Regan, S. (1998). Becoming a Dean: The Impact of Humanistic Counselor Training on a Career in Academic Administration. *Journal of Humanistic Education & Development*, 37(1), 21-26.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Rioja, A. (2007). ¿Hacia qué modelo de Universidad converge Europa? *SIPS-Pedagogía Social*, 14, 53-62.
- Robinson III, E., Jones, K., & Hayes, B. (2000). Humanistic Education to Character Education: An Ideological Journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 39(1), 21-25.
- Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). International Patterns of Teacher Discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), 1-18.
- Searle, J. (1999). Politics and the Humanities. *Academic Questions*, 12(4), 45-61.
- Sosu, E., McWilliam, A., & Gray, D. (2008). The Complexities of Teachers' Commitment to Environmental Education: A Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, 169-189.
- Vélez-Ramírez, A. (2008). La adquisición de hábitos como finalidad de la educación superior. *Educación y Educadores*, 11(1), 167-180.
- Von Hildebrand, D. (1983). *Ética*. Madrid: Palabra.
- Wallin, J. (2003). Searching for Liberal Education. *Academic Questions, Winter*, 73-78.
- Yepes Stork, R. (2001). *Entender el mundo de hoy: Cartas a un joven estudiante* (1ª. ed.). Madrid: RIALP.