



La relación profesor-alumno en el aula como espacio de formación ética en la Universidad

Odette Vélez Valcárcel

“Enseñar ética no es lo único que se puede hacer desde el contexto universitario para favorecer la formación ética de los futuros profesionales. No hay nada que contribuya más a la formación de personas morales que el que estas crezcan, se formen y vivan entre personas morales.” (Hortal 1995: 62)

Resumen

El presente artículo es la síntesis de una investigación realizada durante el segundo año de estudios del programa de doctorado “Educación y Democracia” de la Universidad de Barcelona, cuyo objetivo fue explorar la relación profesor-alumno como espacio de formación ética en la universidad. Empieza planteando algunas consideraciones teóricas sobre la formación ética y sobre la relación profesor-alumno, para luego contextualizarlas en el ámbito universitario. Así, al reconocer a la educación como un acontecimiento inevitablemente ético, señala que la educación en valores no solo se da a través de los ámbitos formales de las instituciones educativas sino también a partir de sus ámbitos no formales e informales. Al poner atención en estos espacios menos planificados de la formación moral, se realiza la necesidad de apelar a la experiencia de los valores para lograr que el aprendizaje ético sea realmente significativo. A partir de estas ideas, el ámbito interpersonal, y de forma específica la relación profesor-alumno en el aula, aparece como un espacio de formación ética a ser aprovechado, más aún en la universidad, donde se tiende a plantear la educación en valores desde asignaturas aisladas que priorizan contenidos conceptuales. Finalmente, se presentan los aspectos metodológicos de la investigación y algunos comentarios sobre los resultados obtenidos en ella.

Palabras clave: Formación ética, relación profesor-alumno, universidad

The teacher - student relationship inside the classroom as a space of ethical formation in the University

Abstract

The present article is the synthesis of an investigation realized during the second year of studies of the PHD program of "Education and democracy" of the University of Barcelona, which had as main aim to explore the relationship teacher-student inside the class as a space of ethical formation in the university. It starts by raising some theoretical considerations on the ethical formation and on the teacher-student relationship, for then contextualize them within the university area.. This way, having recognized education as an inevitably ethical event, it indicates that education in values not only is given across the formal areas of the educational institutions but also from it's formal and informal areas. Once having put attention in these less planned spaces of moral formation, the need to appeal to values experience is enhanced to achieve that ethical learning becomes really significant. From these ideas, the interpersonal area, and specifically the teacher–student relationship inside the classroom, appears as a space of ethical formation that needs to be taken in advantage, even more at the university, where education in values is raised from isolated subjects that prioritize conceptual contents. Finally, they present methodological aspects of the investigation and some commentaries about the results obtained from it.

Key Words: Ethical formation, Teacher-student relationship, University

Nuestro interés por investigar el tema de la formación ética y su praxis en la universidad surge al verificar una serie de limitaciones en las diversas iniciativas efectuadas que nos llevan a replantearnos todo si queremos contribuir significativamente con la formación ética del alumnado. En las universidades no se duda de la importancia de la formación ética. Al contrario, se enfatiza la educación en valores como un elemento central en la formación profesional y se asume un firme compromiso en tal sentido. Sin embargo, el tema se vuelve difícil cuando se trata de realizar esfuerzos concretos que acompañen esta intención.

¿Qué iniciativas suelen implementarse desde la universidad para formar éticamente al alumnado? ¿Qué acciones tornan en realidad los valores que se predicán y de qué modo se ponen en práctica? ¿Qué tipo de aprendizajes se priorizan y qué contenidos se seleccionan? ¿Qué concepto de educación en valores subyace a esta forma de trabajo? ¿Qué relación existe entre los valores que la institución postula y las conductas de las personas que la integran?

Estas son las inquietudes que configuran el escenario en el que venimos laborando en los últimos años. Es a partir de la experiencia a nivel universitario y del estudio de los problemas hallados en esta práctica educativa que hemos intentado responder estos cuestionamientos, sin soslayar la búsqueda de significados en la que los sujetos de la educación son los protagonistas. Hemos ensayado una mirada sobre el tema de la formación ética en la universidad e iniciado una investigación con el anhelo de que sus hallazgos permitan diseñar otras prácticas y construir nuevos medios que aporten en dicho proceso.

Consideraciones Teóricas

1. La formación ética

La educación como acontecimiento ético

El objetivo central de la educación, retomando la definición que plantea Puig¹, Catedrático de Pedagogía. Departamento Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (España), es optimizar el crecimiento de los educandos y su adaptación crítica al medio. Esta es una crítica, en tanto es inacabada, optimizable y modificable, y compromete a las personas en el proceso de cambios

¹ Cfr. Puig 1996: 14-15. Catedrático de Pedagogía. Departamento Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (España). Miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM).

continuos rigidos por la voluntad de mejorarla. La dirección y la forma de esta adaptación siempre están por hacerse, pues somos seres no programados y eso nos condena a la necesidad de determinar, consciente, responsable y libremente, cómo concluir nuestro proceso de formación.

Justamente la naturaleza de este fenómeno constituye la génesis de la moral: los humanos nos enfrentamos ante el reto de decidir cómo deseamos vivir en relación al espacio natural, a las creaciones humanas, a los otros, a las instituciones y, también, en relación a nosotros mismos. Es aquí donde la educación y la educación moral se muestran como indisolubles, pues mejorar el crecimiento de los educandos implica dar sentido y dirección a esa optimización; es decir, dar sentido y dirección a lo humano en su conjunto, tarea fundamental de la educación moral².

En la forma de facilitar dicho crecimiento están presentes determinados valores que definen distintas formas de entender la educación moral. Aunque el reto sea respetar la autonomía del alumnado y brindarle los instrumentos de navegación para que construya su propia ruta de viaje sin hacer el recorrido por aquél, se educa, consciente o inconscientemente, desde una cosmovisión y un sistema de valores que mediatizan la interpretación de la realidad e influyen en la actuación del educador y, por tanto, en la del alumnado. Así, todo proceso educativo acontece ineludiblemente en un contexto ético.

La formación ética más allá del ámbito formal

Dicho contexto ético involucra a toda la institución educativa pues al cumplir su misión esta la hace desde una visión del mundo, y este trasfondo axiológico marca la dinámica institucional en todos sus ámbitos: el formal (áreas curriculares), el no formal (espacios específicos) y el informal (atmósfera institucional). Sin embargo, para Alonso³, catedrático de Sociología en España, las organizaciones educativas han sido consideradas y estudiadas principalmente como organizaciones formales. Aunque se sabe que las fuentes del aprendizaje también derivan de la educación no formal e informal presentes en las situaciones cotidianas de las que participan los educandos, el ámbito formal se sigue considerando como el más importante.

Este decantamiento tiene que ver con el hecho de que nuestras sociedades modernas han priorizado el entendimiento de la educación desde una estrecha perspectiva de marcos conceptuales que pretende dejarla bajo el dominio de la planificación tecnológica, donde lo que cuenta son los resultados que se “esperan” que los estudiantes alcancen

² Cfr. Puig 1996: 14

³ Cfr. Alonso 1995: 246. Catedrático de Sociología (España).

después de un período de tiempo. Según Bárcena y Mélich⁴, profesores de Filosofía de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad Autónoma de Barcelona respectivamente, se trata de una pedagogía de la previsibilidad, con énfasis en la programación, donde educar es una tarea de “fabricación” del otro con el objeto de volverlo “competente” para la función a la que está destinado, en vez de comprenderla como acogimiento del otro o como una práctica ética interesada en la formación de la identidad.

Este escaso interés por los ámbitos menos programados también ha estado presente en el terreno de la educación moral y por ello se suele plantear dentro del ámbito curricular, sea bajo la forma de asignaturas específicas de ética o, en el mejor de los casos, como un posible eje transversal a las áreas curriculares aunque, a menudo, limitado a los contenidos intelectuales de las asignaturas.

Sin embargo, existen una multitud de aspectos poco o nada visibles en la educación que producen efectos no buscados, y a veces no detectados, definitivos en el funcionamiento de las instituciones educativas y cuyo contenido es principalmente ético: un código ético vivo y oculto que se debe respetar en su espontaneidad, pero que a la vez debe ser considerado. Esto constituye lo que se conoce como “currículo oculto” o trasfondo subjetivo del proceso educativo.

Desde este enfoque, el maestro enseña más de lo que “enseña” y el alumno percibe mucho más de lo que el profesor directamente quiere mostrarle. Detrás de sus explicaciones supuestamente neutras está su idiosincrasia y su personalidad, entre otros aspectos. A la vez que enseña su materia, está influyendo en los alumnos, está “predicando con el ejemplo” según su estilo de enseñanza. Esta dimensión, para Torres⁵, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña – España, juega un rol importante en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el alumnado no suelen ser conscientes. Es una dimensión difícil de percibir pero presente en toda intervención educativa pues se transmite desde la diversidad de actividades educativas que se realizan día a día, empezando por los comportamientos individuales del profesorado.

Así, la educación implica mucho más que el diseño de contenidos curriculares explícitos y supone una forma de interactuar que exige, según Martínez⁶, Catedrático de Pedagogía. Departamento Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, un contrato moral de parte del profesorado con su

⁴ Cfr. Bárcena y Mélich 2000: 14-15.

⁵ Cfr. Torres 1991: 198.

⁶ Cfr. Martínez 2000: 59.

quehacer diario y una conciencia de que su actuar es un modelo inevitable para el alumnado. Sería un error circunscribir la educación moral a las áreas curriculares ya que allí donde se han introducido contenidos expresos en el currículum, solo se han conseguido resultados positivos cuando se han visto reforzados por el currículum oculto⁷. Toda la dinámica interpersonal del proceso educativo está impregnada de valores y no podemos olvidar que en el terreno ético lo que más se aprende es lo que se vive.

La educación en valores como experiencia vital

Esta mirada a la dimensión no pretendida del proceso educativo se vuelve relevante si recordamos que la enseñanza-aprendizaje de valores requiere partir de la experiencia para hacerse significativa. El respeto, el reconocimiento y la aceptación de la diferencia no se aprenden porque se transmite el concepto de estos sino porque se perciben y existen comportamientos de respeto, reconocimiento y aceptación. Como plantea Martínez⁸, el actual problema de la educación en valores no es de carácter informativo, sino fundamentalmente actitudinal y conductual. Así, la labor pedagógica no debe limitarse a la incorporación de información, sino apelar también a experiencias vitales del acontecer diario: hay que vivir los valores para aprenderlos, de lo contrario, la educación moral se reduce a un ejercicio intelectual.

En este sentido, resulta vital la propuesta de las prácticas morales que Puig⁹ presenta como espacios insustituibles de educación moral. Estas constituyen situaciones de vida que expresan valores vivos e integran la educación moral también como algo vivo, que permea al conjunto de la vida institucional; plantean un proceso de construcción de sí mismo mediante un trabajo de reflexión y acción a partir de las circunstancias que cada persona halla cotidianamente, pero que no se da aisladamente sino con la ayuda de los demás y en un determinado contexto cultural que contribuye a conformar esa propia identidad moral. Además, le dan un lugar importante a las emociones y sentimientos, tomando en cuenta los procesos de subjetivación moral que construyen la identidad moral¹⁰.

⁷ Cfr. Martínez 2000: 117

⁸ Cfr. Martínez 2000: 48

⁹ Cfr. Puig 1996: 258-261

¹⁰ A la base está la concepción de Puig (1996) sobre la educación moral como construcción de la personalidad, desde la cual esta pretende construir la personalidad moral, realidad bastante compleja que supone conducirse de manera consciente y autónoma, reflexionando y actuando moralmente y construyendo una biografía que incorpora ciertas guías culturales de valor. Se trata de ayudar a los aprendices morales a construir su personalidad y en esta labor la experiencia resulta clave pues es fundamento de todo saber y de toda acción moral.

2. La relación profesor-alumno

A partir de estas ideas, dos escenarios educativos, el interpersonal y el institucional, aparecen como espacios relevantes en la formación ética. Es pertinente iniciar esta exploración con el primer escenario y, específicamente, con la relación profesor-alumno en el aula. Veamos algunos puntos cruciales para entender por qué esta resulta un espacio significativo de formación ética.

La educación como acontecimiento relacional

Para Bárcena y Mélich¹¹, todo aprendizaje tiene que ver con un encuentro y solo es posible en un marco de relaciones entre diversas subjetividades. Desde la perspectiva de Maturana (1995), la educación y el aprendizaje también son resultados dinámicos de procesos comunicativos entre personas y, por ello, el carácter del aprendizaje y sus contenidos están definidos por la naturaleza de estos. Es decir, las relaciones atraviesan todo proceso de enseñanza-aprendizaje y ocupan un rol significativo en el mismo. Y entre las múltiples relaciones que se desarrollan en las instituciones educativas, es claro que la relación profesor-alumno es la que se ha priorizado para efectuar la tarea de optimizar el crecimiento de los alumnos. Así, la labor fundamental de las instituciones educativas sucede en un contexto relacional y la relación que el docente establece con los estudiantes ejerce una función prioritaria en ella.

La relación profesor-alumno en el aula como espacio multidimensional

Hargreaves¹², Director del “*Centre for International Research on Creativity and Learning in Education (CIRCLE) in the School of Education, Roehampton University, London (UK)*”, afirma que, de todos los espacios donde se desarrolla la relación profesor-alumno es en clase donde se desenvuelve el mayor índice de interacción entre ambos y donde se halla la médula del proceso educativo en sus aspectos interpersonales. Aunque la relación profesor-alumno en el aula se presenta como un espacio multidimensional, según Morales¹³, Doctor en Pedagogía y director del Departamento de Métodos y Evaluación de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Comillas, este contexto relacional puede reducirse a dos dimensiones: la didáctica y la personal. La primera está referida a la orientación para el estudio, la creación y comunicación de una estructura de aprendizaje; es decir, lo que entendemos, en un sentido restringido, como docencia eficaz. Por su parte, la segunda es la relativa al tipo

¹¹ Cfr. Bárcena y Mélich 2000: 176-177

¹² Cfr. Hargreaves 1996: 125.

¹³ Cfr. Morales 1999: 79-80.

de relación-comunicación más interpersonal: reconocer éxitos, reforzar la autoconfianza de los alumnos, y mantener una actitud de cordialidad y consideración.

Aunque la dimensión didáctica está vinculada a los aspectos más formales y la dimensión personal a los aspectos más informales, la relación profesor-alumno dentro del aula no se puede reducir a una fría relación didáctica ni a una cálida relación humana; ambas dimensiones van unidas, se entrelazan y son indistinguibles en la misma situación educativa. La dimensión más didáctica no deja nunca de ser también una relación personal y, al revés, la relación más personal, al ubicarse siempre en un contexto de enseñanza-aprendizaje en el aula, no deja de ser didáctica. Diferenciarlas es útil solo para la reflexión de este trabajo.

La relación profesor-alumno: lo pretendido y lo no pretendido

Morales¹⁴ se refiere a los aspectos formales e informales del proceso educativo como los resultados pretendidos y los no pretendidos. En los primeros existe una intención marcada de enseñanza y ocupan la atención consciente de los profesores pues enfatizan los conocimientos de la asignatura a su cargo, mientras que los segundos se dan sin pretender enseñarlos, escapan más de la atención consciente y suelen tener influjo a nivel de valores, actitudes y motivaciones. Ambos aspectos son importantes y tienen efectos formativos en el alumnado, aunque es en estos efectos no pretendidos, pero fundamentales, donde entra en juego la relación con los alumnos dentro del aula.¹⁵

Considerar el aula como un lugar de relación nos remite al hecho de que un docente enseña aspectos importantes con lo que es y con su modo de relacionarse. Un profesor no es un mero enseñante de su disciplina pues es innegable que trasmite más de lo que enseña formalmente y, en ocasiones, puede que eso sea lo más valioso y lo más duradero. Su influencia entre los alumnos va más allá de la transmisión de conocimientos y en esta la relación juega un papel indispensable. Ello nos lleva a realzar no solo la competencia profesional de los profesores sino también su calidad como personas. Como Gheiler (1999) plantea, nos relacionamos desde lo que somos. Por ello, nuestra forma de facilitar el crecimiento de otros en el proceso educativo está marcada por lo que somos.

¹⁴ Cfr. Morales 1999: 9-10

¹⁵ Se puede correr el riesgo de entender a la dimensión didáctica como una dimensión cuyos efectos son solo pretendidos y esto no es así, pues muchos aspectos didácticos que se implementan sin ninguna pretensión influyen en la formación de los alumnos. Asimismo, tampoco es correcto pensar que los resultados de la dimensión personal son siempre no pretendidos, ya que muchos aspectos relacionales se llevan a cabo con total intención. Lo que ocurre es que los efectos pretendidos son mayores en el caso de la dimensión didáctica, pues se suele pensar más la enseñanza-aprendizaje en función de los aspectos programáticos, y no tanto en términos relacionales. Ambas dimensiones presentan resultados pretendidos y no pretendidos.

Siguiendo estos planteamientos, afirmamos que el vínculo del profesor con los alumnos es una relación profesional orientada a potenciar su formación integral, y por ello no se puede dejar de lado ya que afecta directamente a la eficacia de lo que se hace. Lo que se aprende y cómo se aprende está definido por la calidad de la relación entre profesores y alumnos, tanto desde sus efectos pretendidos como desde los no pretendidos, y en esta el papel del profesor es central¹⁶.

La relación profesor-alumno como ámbito de experiencia moral

Tras observar lo planteado arriba, vemos que la relación que el profesor establece con los alumnos también tiene una incidencia en la formación de actitudes y valores. Educar compromete al profesor como persona desde su modo de pensar y de vivir y por ello su forma de facilitar el crecimiento de los alumnos está marcada por lo que es valioso para él. Educar implica ponernos en relación con otro, lo cual supone dejar una huella en el otro, no solo a través de los conocimientos que podamos transmitirle sino también a través de nuestra forma de ser y de relacionarnos con él.

Así, la relación profesor-alumno aparece como un espacio interpersonal donde se viven experiencias morales, en el cual los alumnos aprenden valores viviéndolos y haciéndolos propios, interiorizándolos a partir de su experiencia relacional. Hablamos de la enseñanza-aprendizaje de valores en y desde la totalidad de la experiencia entre el maestro y los alumnos.

A propósito del sentido ético de la relación profesor-alumno, hay quienes plantean una serie de cualidades desde las cuales se evidencia que esta relación puede generar óptimas condiciones de aprendizaje moral. Así, Bárcena y Mélich¹⁷ caracterizan la acción educativa como una relación de alteridad que demanda una responsabilidad que va más allá de todo contrato. En similar perspectiva Larrosa¹⁸ habla de una relación en la que el educador se abre al educando y está dispuesto a observarlo como un “otro nuevo” que trae su propia verdad y que le exige renunciar a la voluntad de poder sobre éste.

Siguiendo esa pista, Gheiler (1999) establece que en el proceso educativo debe evitarse el dominio de lo impuesto para orientarse a la formación de estudiantes que se autorrealizan, que gustan de aprender y que saben cómo hacerlo. Esto supone que el profesor debe tener en cuenta el mundo de la conciencia y de la subjetividad de los

¹⁶ Cfr. Morales 1999.

¹⁷ Cfr. Bárcena y Mélich 2000: 15

¹⁸ Cfr. Larrosa 1997: 64

alumnos y crear condiciones que favorezcan en ellos una mayor concentración sobre su proyecto personal de vida.¹⁹

Para ello, es necesario reconocer que la relación de enseñanza-aprendizaje no tiene por qué ser un vínculo basado en el moldeamiento sino en el acompañamiento y en la invitación. Se trata de crear una “pedagogía de las condiciones”²⁰ en la que no se adopta por el otro la decisión de aprender, pero se incide en las condiciones para motivarlo a hacerlo. Schön (1992) postula que no se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero sí se le puede guiar. Esto también lo plantea Puig²¹ con su metáfora sobre la educación en la que el profesor es un facilitador de aprendizajes²².

Bárcena y Mèlich²³ toman en cuenta la “pedagogía del tacto” como una forma de enseñar desde la conciencia de la no posesión del otro, sabiendo que solo se puede incidir en las condiciones del aprendizaje. Así, establecer una relación con los alumnos implica un trato no invasivo, una forma de proceder desde la paciencia y desde la atención al espacio del otro, a quien se busca preservar.

Para Maturana (1987), esto supone una relación en la que se mantenga un balance fundamental entre lo que uno es y lo que se construye en ella; el vínculo educador-educando deberá ser en cada caso una construcción nueva, basada en el respeto a la mutua legitimidad y en la subsistencia de las identidades de cada uno.

A partir de lo visto, verificamos que la relación profesor-alumno en el aula surge como un espacio constitutivamente ético en el cual se dan experiencias morales, y que la forma como el educador la configura es crucial en la definición de ese aprendizaje ético.

3. La formación ética y la relación profesor-alumno en la universidad

La educación acontece en un contexto de valores y supone compromisos éticos. Así, toda institución educativa tiene una responsabilidad ética con la comunidad a la que pertenece. En el caso particular de la universidad, este compromiso es mayor pues no solo se expresa en su acción formadora de valores sino también en su rol como

¹⁹ Cfr. Bárcena y Mèlich 2000.

²⁰ Cfr. Bárcena y Mèlich 2000.

²¹ Cfr. Puig 1996: 244-261

²² Esta nueva metáfora educativa es la imagen del proceso de enseñanza-aprendizaje como una tarea que se realiza en un taller donde se practica un oficio, en el que trabajan obreros y artistas conjuntamente y son orientados por un tutor o facilitador; el educando adopta el rol de aprendiz que trabaja junto a un especialista que en el acto de producir algo le transmite conocimientos y le ayuda a adquirir habilidades y actitudes. Así, el aprendiz se forma como un nuevo especialista en las tareas del taller. Por tanto, la formación es el resultado de la relación entre un aprendiz activo y un tutor o acompañante activo a propósito de las tareas a realizar.

²³ Cfr. Bárcena y Mèlich 2000: 180-181

conciencia crítica de la sociedad y facilitadora del mejoramiento de la misma a partir del conocimiento y de la cultura que construye.

Señala Orozco²⁴, Magíster en Dirección Universitaria. Pedagogía. Universidad de los Andes, Colombia, que le corresponde a la universidad tomar conciencia de este objetivo, hacerlo propio y traducirlo en acciones concretas de reflexión y formación permanente de toda la comunidad educativa. El problema ético atraviesa las funciones de docencia, investigación y servicio de la universidad y constituye un aspecto importante de su proyecto educativo institucional; y en lo que respecta a su función de formar profesionales, es su responsabilidad ofrecerles una sólida preparación académica y también una buena formación ética que respalde su actuar profesional.

Sin embargo, afirma Altarejos (1998), que en las últimas décadas el predominio cultural del hacer sobre el querer y el saber ha dado como resultado que las investigaciones educativas prioricen la mejora de la eficacia técnica en la enseñanza, dejándose de lado otros aspectos como la formación ética. Hablamos de una universidad donde, en la práctica, lo ético no ocupa un lugar preeminente y donde la eficacia y la competitividad constituyen un lugar central. En la actualidad existe una crisis de confianza en el conocimiento profesional que se corresponde con una crisis similar en la preparación de los profesionales.

Como puntualiza Schön²⁵, Profesor de estudios de urbanismo y educación en el Instituto de Tecnología de Massachussets. Doctor en Filosofía por la Universidad de Harvard, si al mundo profesional se le acusa de ineficacia y deshonestidad, a los centros de formación de profesionales se les acusa de no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética, pues se evidencia una falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales, y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad. Estos señalamientos se ven nítidamente en el terreno de la educación en valores a nivel universitario ya que una de las formas más generalizadas de plantearla ha sido el crear simplemente algunas asignaturas específicas sobre el tema a nivel curricular cuando es sabido, en palabras de Hortal²⁶, Jesuita y profesor de ética en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, que esta no es tarea privativa de algunas materias, así como tampoco responsabilidad exclusiva de los profesores de ética.

La formación de los alumnos en un profundo sentido ético es uno de los fines de la universidad y por ello incumbe a todos sus miembros. Pero, además, el problema de la mayoría de estos cursos radica en que sus contenidos suelen ser bastante teóricos,

²⁴ Cfr. Orozco 1997: 71.

²⁵ Cfr. Shön 1992: 21.

²⁶ Cfr. Hortal 1995: 57.

dejándose de lado contenidos procedimentales y actitudinales. Es decir, no apelan a una ética vivida sino más bien una ética pensada. El resultado de ello, la formación ética de los alumnos se desarrolla de forma limitada, pues no se orienta a prepararlos para adquirir competencias frente a dilemas éticos, afrontar situaciones que exigen juicio y sentimiento morales, ni entender que la ética es una dimensión importante en la vida de cualquier persona. Por el contrario, la ética se presenta como algo alejado de la vida cotidiana y, además, como una asignatura aislada y aburrida.

Como señala el Aula de Ética de la Universidad de Deusto²⁷, creer que la calidad y el rigor de la formación universitaria se logra cultivando únicamente las cualidades intelectuales, el aprendizaje de conocimientos teóricos y de instrumentos técnicos, ha hecho de la formación ética un asunto de conceptos, susceptible de ser desarrollado en algún curso específico.

Aquí nos hallamos frente a los dos problemas señalados en el primer eje, pero esta vez en el contexto de la realidad educativa universitaria. Por un lado, la tendencia a priorizar ciertos aspectos de la educación en valores asociados a la adquisición de información, desatendiéndose el desarrollo de habilidades y actitudes éticas; y, por otro, el énfasis en proponer como espacio de formación ética solo algunas materias a nivel curricular. En ambos casos se evidencia la falta de una visión totalizadora que desarrolle la educación en valores en la universidad, como afirma Martínez²⁸, desde una doble transversalidad de sus contenidos: la primera orientada a desarrollar la formación ética como una experiencia que afecta a los tres tipos de aprendizaje, (aprender a conocer, aprender a aprender y a hacer, y aprender a convivir y a ser), y la segunda orientada a abordar la integración de la educación en valores, no solo al conjunto de todas las áreas curriculares, sino también a la vida institucional.²⁹

Frente a estas primeras pistas encontradas en el panorama de la formación ética en la universidad, la relación profesor-alumno en el aula aparece como un espacio interesante a ser explorado, ya que se ubica en el ámbito educativo interpersonal, poco atendido en relación al tema, y porque además constituye un espacio en el que la vivencia de los valores adquiere especial fuerza. Aunque la bibliografía sobre este tema a nivel universitario es escasa, algunos de los materiales revisados lo mencionan y refuerzan

²⁷ Cfr. Aula de Ética de la Universidad de Deusto 1995: 103. Creada en 1993 en la Universidad de Deusto con el objetivo de desarrollar la ética en el proyecto universitario. Se centra en investigaciones y estudios sobre informática y sociedad.

²⁸ Cfr. Martínez 1999: 83-84 y 63

²⁹ No es que desvaloricemos el trabajo sistemático de contenidos éticos a nivel curricular, que pretendamos que se programen los espacios no formales o informales de la educación ni tampoco que se descarte una propuesta con énfasis teórico; se trata de ampliar la comprensión de la formación ética e integrar en ella nuevos ámbitos y experiencias formativas en las que los valores se “respiren” y se vivan para aprenderlos.

algunas de las ideas señaladas. Así, sobre la concepción de la educación como acontecimiento relacional, el Informe del Ministerio de Educación y Ciencia³⁰ reconoce a la universidad como una institución que se estructura en torno al concepto de comunicación y acepta que no puede haber institución universitaria si no hay una relación comunicativa entre alumnado, profesorado, sociedad y comunidades científicas que hallan su acogida en la universidad.

En cuanto a la relación profesor-alumno en el aula como espacio formativo pretendido y no pretendido resulta crucial el aporte de Hortal³¹, al afirmar que en la formación repercute todo lo que hace el docente en la universidad: admisiones y exclusiones, modo de enseñar y de organizar el programa, comunicación, niveles de exigencia y justificación que se hace de ellos, justicia en las evaluaciones, pautas intelectuales, posibles modelos de identificación, integración o dispersión de perspectivas presentadas en clase, entre otras.

Finalmente, sobre la relación profesor-alumno como ámbito de experiencia moral, Hortal³² plantea que la calidad ética de la universidad como institución es el mejor caldo de cultivo de una buena formación ética de los futuros profesionales y que si todos hicieran bien lo que tienen que hacer, esa sería sin duda la contribución más importante de la universidad a que las futuras tareas profesionales sean asumidas con sentido ético. Según este autor, la función docente es la que vertebra la ética de todo lo que se hace en una universidad y por ello se trata de que cada profesor se proponga hacer bien lo que hace, pues así eleva el nivel moral de sus alumnos. Hacer bien las cosas como profesor universitario no es solo atender los aspectos más formales, sino también atender el aspecto relacional: respetar al alumno, escucharlo y acogerlo.

En esta misma perspectiva, el Aula de Ética de la Universidad de Deusto³³ plantea que la universidad debe aspirar a formar personas abiertas a los demás y que este objetivo solo resulta posible desde una cualidad pedagógica que eduque una actitud dialogante entre los miembros de la comunidad universitaria. Desde su óptica, el complejo aprendizaje de la cultura del consenso y del respeto, basado en el respeto fundamental de la persona, debería inspirar la vida universitaria en todas sus expresiones.

Como advertimos, si bien algunos autores reconocen que la calidad educativa también es resultado del clima institucional de las relaciones humanas y valores en el que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, la ausencia del tratamiento explícito y profundo de este tema a nivel universitario dice mucho del lugar que se le da a este en la tarea

³⁰ Cfr. Ministerio de Educación y Ciencia de España 1991:10

³¹ Cfr. Hortal 1995: 63

³² Cfr. Hortal 1995: 58

³³ Cfr. Aula de Ética de la Universidad de Deusto 1995: 99

docente. Se sigue pensando que para enseñar basta con “saber la materia” y por ello muchas de las iniciativas a nivel de la formación docente están dirigidas a reforzar los contenidos de la especialidad o a la forma de enseñarla, pero no proponen la relación profesor-alumno como un espacio fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aspectos Metodológicos

A partir de las consideraciones teóricas presentadas, decidimos empezar a explorar la relación que el profesor establece con los alumnos en el aula universitaria y estudiar sus posibles repercusiones en la formación ética de los mismos. Así, iniciamos una investigación cuyo objetivo fue explorar y analizar la relación profesor-alumno como posible espacio de formación ética en el aula universitaria.

Este estudio exploratorio resultó de carácter cualitativo pues su interés fue describir fenómenos educativos para conocerlos y construir significados de los mismos, tener una visión holística de la realidad, centrarse en los sujetos de la educación y adaptar los instrumentos de investigación al objeto de estudio. Asimismo, este trabajo se ubica en el paradigma crítico pues nace de los problemas de la práctica educativa e intenta darles respuesta a partir de la búsqueda de significados dentro del contexto en el que surge la investigación: el mundo relacional en el que se desenvuelven los sujetos de la educación.

De forma puntual, se posicionó en el ámbito de la relación profesor-alumno como posible espacio de formación ética en el aula universitaria y exploró el tema a partir de la observación y de entrevistas. El enfoque específico de la investigación correspondió a un estudio de casos a nivel exploratorio.

La muestra, conformada por cinco profesores universitarios, fue seleccionada considerando dos criterios generales: la calidad docente y el tiempo de experiencia docente. Se trató de observar y de entrevistar a profesores valorados positivamente por los alumnos y que no fueran principiantes en la enseñanza universitaria. Algunos datos relevantes aparecen en el siguiente cuadro³⁴:

³⁴ Las columnas consignan los siguientes datos: edad, sexo, experiencia docente, carga horaria semanal, especialidad, entrevistas realizadas, observaciones realizadas, número de observaciones realizadas en cada caso, número de alumnos que habían en aula durante las observaciones y universidades en las que trabajan los profesores (U.B: Universidad de Barcelona; UPC: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas; PUCP: Pontificia Universidad Católica del Perú).

Profesor	Edad	Sexo	Experiencia Docente	Carga horaria	Especialidad	Entrevistado	Observado	Nº de observaciones	Nº de alumnos en las observaciones	Universidad
1	55-60	M	10 años	16 hrs.	Administración	X	X	7	9	UPC
2	35-40	F	10 años	11 hrs.	Derecho	X	X	1	25	UPC
3	30-35	F	Menos de 10 años	9 hrs.	Pedagogía		X	1	80	UB
4	55-60	M	21 años	9 hrs.	Pedagogía	X				UB
5	35-40	M	14 años	9 hrs.	Derecho	X				UPC PUCP

Los métodos usados para recolectar los datos fueron la observación participante y la entrevista. Las observaciones fueron semi-estructuradas y se hicieron desde el inicio hasta el fin de cada clase. Las entrevistas también fueron semi-estructuradas, grabadas, transcritas y su duración fue aproximadamente de hora y media cada una. El lapso en el que se realizaron las observaciones fue de un mes mientras que el de las entrevistas fue de dos semanas.

Si bien los principales métodos de recolección de datos fueron la observación participante y la entrevista, decidimos hacer una pequeña triangulación; es decir, no solo entrevistamos a profesores sino que también entrevistamos a una alumna y, además, se accedió a una fuente escrita de datos que tenía información relevante sobre las percepciones de otros alumnos sobre uno de los profesores observados y entrevistados.

El objetivo de hacer esto fue confrontar nuestras percepciones con las de otros informantes y, así, comprender un poco más la complejidad del escenario estudiado y obtener una perspectiva más amplia del mismo. Combinar distintos métodos nos permitió confrontar y controlar recíprocamente las perspectivas de diferentes personas.

La idea fue hacer un análisis cualitativo del contenido de las observaciones, las entrevistas y el informe escrito y darles un sentido a partir del material recogido. En el caso de las observaciones, registramos todo lo observado durante la clase y luego se reconstruyó cada una de ellas a partir de la elaboración de las notas de campo; en el caso de las entrevistas, se analizaron a profundidad.

Con todo este material se identificaron una serie de elementos importantes y se descubrieron las categorías recurrentes. Pudimos detectar muchas coincidencias en el material a través de las técnicas usadas y también algunas percepciones distintas, con lo que logramos un panorama más claro y pudimos organizar el material.

Resultados Generales

La riqueza del trabajo realizado ha sido, sin lugar a dudas, el material recopilado a través de las observaciones, las entrevistas y la consulta de documentos. A partir de este, y desde una mirada con énfasis puesto en el profesor, intentamos describir cómo es la relación que los profesores establecen con sus alumnos en el aula, cómo se expresa, a qué niveles se da, cómo reaccionan los alumnos frente a ella, y qué percepciones tienen los docentes, no solo mirando a los sujetos, las escenas y el contexto de las mismas, sino también conversando con ellos.

A través de la inmersión en la práctica y del uso de metodologías etnográficas y participantes que nos permitieron captar de forma más real el escenario estudiado, hemos buscado significados que nos ayuden a descubrir si esta relación puede constituir un espacio de formación ética de los alumnos. En tanto la pretensión de este artículo es presentar y compartir de forma general la información más relevante de esta investigación, solo haremos algunos comentarios sobre los aspectos más importantes del material recogido.

1. La relación que el profesor establece con los alumnos en el aula presenta, a partir de las observaciones y entrevistas realizadas, dos dimensiones imposibles de separar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que es útil y deben separarse para efectos de la investigación. Como también apuntamos en las consideraciones teóricas, se evidencia por un lado la dimensión más didáctica, referida a los aspectos más formales de la acción educativa (desarrollo de contenidos, metodología y evaluación) y, por otro lado, se explicita la dimensión más personal, vinculada a los aspectos menos formales (forma de ser y actitudes desde las cuales se enseña). Ambas dimensiones aparecen entrelazadas en el aula pues, por ejemplo, cuando el profesor desarrolla los contenidos a través de una metodología específica este no deja de relacionarse con los alumnos; asimismo, cuando es respetuoso o empático con sus alumnos en el aula siempre lo hace

dentro de un contexto educativo en el que está ayudándoles a aprender. Así, la influencia de la relación, a nivel integral, no solo se da en relación al aprendizaje de los contenidos pretendidos y explícitos de la materia, sino también a un nivel interpersonal.

2. A partir del análisis del material recopilado, una relación educativa en la cual una de las dos dimensiones identificadas no se desarrolle adecuadamente, desvirtuaría el sentido de la misma. Sin un adecuado desarrollo de los aspectos más didácticos de la relación profesor-alumno, habrían menos posibilidades de un buen aprendizaje pues para que este se diera, no sería suficiente que el profesor fuera respetuoso o empático sino que dominara los contenidos y propusiera formas adecuadas de desarrollarlos y evaluarlos en clase. A su vez, sin un adecuado desarrollo de los aspectos más interpersonales de la relación profesor-alumno, como el respeto, la empatía, entre otros, también habrían menos posibilidades de un buen aprendizaje, pues su calidad se vería afectada por la ausencia de ciertas cualidades básicas en dicha relación que, por lo general, favorecen el desarrollo de un ambiente óptimo de aprendizaje.

Por ejemplo, un profesor podría escuchar muy bien a sus alumnos y generar un ambiente de confianza entre ellos, pero si no domina su materia y no sabe plantear una metodología y una evaluación adecuadas, su relación con ellos sería menos enriquecedora. Igualmente, si un maestro conoce muy bien sus temas y propone una interesante forma de trabajarlos, pero no sabe escuchar a sus alumnos y genera un clima de desconfianza en el aula, esta relación tampoco sería muy bien percibida. Cuando hablamos de relación buena, lo hacemos en términos educativos; es decir, nos referimos a una relación que facilite el aprendizaje integral de los alumnos, que genere óptimas condiciones para el mismo.

Así, si la dimensión personal de dicha relación se convierte en el único o principal aporte del profesor, este puede ser percibido como un amigo, como una buena persona, como alguien capaz de generar un buen clima de clase y hasta como un profesor cercano, pero si no conoce su tema y no es un buen didacta, no sería percibido como un buen profesor. Del mismo modo, si la dimensión didáctica de la relación es única o principalmente priorizada, el profesor puede ser percibido como un erudito y como un buen didacta pero, desde una mirada integral, si no se relaciona con los alumnos desde actitudes interpersonales adecuadas, tampoco será percibido como un buen docente. Así, lo que se trata es establecer un equilibrio entre los aspectos más didácticos y los más personales de la relación.

3. A la luz del trabajo realizado, la relación que el profesor establece con los alumnos transmite no solo los contenidos del curso y la parte más didáctica de la relación (metodología y evaluación), sino que también comunica mensajes a nivel interpersonal en los que existe un contenido ético vivo vinculado a la presencia o ausencia de ciertas cualidades que el alumnado percibe en dicha relación. Es decir, esta relación viabiliza el aprendizaje específico de diversas asignaturas, pero también viabiliza un aprendizaje vinculado a las relaciones humanas, a las actitudes y a los valores. Es decir, un aprendizaje ético.
4. Las huellas éticas de la relación entre el profesor y los alumnos se transmitirían, de las siguientes formas:
 - a. Por un lado, a través los aspectos más didácticos de la relación ya que en ellos se expresarían implícitamente mensajes que influyen en la formación general de los alumnos, en el desarrollo de sus actitudes y valores. En la relación de los profesores con la docencia (sus gustos y disgustos hacia ella, sus diversas motivaciones para enseñar), en la forma como los profesores conocen y preparan los contenidos de la asignatura (si los dominan o los desconocen, si los planifican o los improvisan), en la relación que tienen con estos (pasión, indiferencia o aburrimiento), en la forma como plantean la metodología (si promueven la participación activa o se dedican a exponer, si motivan el trabajo en equipo o dejan trabajos individuales en clase, si plantean preguntas o no, si dan atención individualizada o no, si se preocupan por la formación general del alumnado o solo de la materia, si relacionan los contenidos con problemas reales o se quedan en abstracciones, si usan diversos medios y materiales o no, etc.) y en la forma como evalúan a los alumnos (si exigen transferir lo aprendido o solo memorizar, si establecen o no criterios de evaluación, si consideran o no la participación dentro de ella, si dan retroinformación continuamente o no, si la evaluación es permanente o esporádica, si hay espacios para evaluar el curso o no) se expresa y se siente, según las observaciones y entrevistas realizadas, si la relación que el profesor establece con sus alumnos es o no responsable, respetuosa, asertiva, empática, confiable, auténtica, tolerante y transparente. Es decir, en todos los aspectos mencionados está vivo un contenido ético que puede dejar huella en el alumnado.
 - b. Por otro lado, desde los aspectos más interpersonales de la relación, es decir, desde las actitudes de los profesores y, también, desde cómo se ven a sí mismos y a la asignatura que enseñan. Se pretenda o no, esto está presente en la relación, ya que el profesor enseña siempre a partir de

su forma de pensar y de ser (personalidad, estados de ánimo, valores, actitudes, autopercepción, etc.) y esta se expresa de diversas maneras en el aula: a través de su lenguaje verbal y no verbal, a través de su presencia física, a través de su forma de tratar a los alumnos, de dirigirse hacia ellos, de escucharlos y mirarlos, a través de sus silencios, a través de todo lo que hace o deja de hacer, a través de la forma como plantea la metodología y la evaluación, etc. Así, la capacidad de escuchar (si es empático o no), el interés (si se interesa por los alumnos o si le son indiferentes), la ayuda (si colabora o no con los estudiantes), la confianza (si genera un ambiente de acogida o de desconfianza), el reconocimiento (si considera o desvaloriza a los estudiantes), el sentido del humor (si hace bromas o siempre está serio), la amistad (si es cordial o distante), el respeto (si respeta a los alumnos o los ridiculiza), la capacidad de reconocer errores (si es capaz de aceptar sus limitaciones o si se muestra como una persona infalible), la tolerancia (si acepta o no las diferencias), el compromiso (si asume o no sus compromisos) y la paciencia (si sabe esperar), son cualidades que parecen ir dejando huellas en la formación de los alumnos y en el desarrollo de sus actitudes. En todos estos aspectos habría un contenido ético, positivo o negativo, presente.

5. Lo señalado evidenciaría, que los docentes deberían desarrollar adecuadamente las dos dimensiones (didáctica e interpersonal) de la relación con los alumnos; deberían formarse no solo en el dominio de los contenidos, la metodología y la evaluación, sino también a nivel interpersonal. Asimismo, estos hallazgos subrayan la importancia de que los docentes sean conscientes de la dimensión ética presente, implícita y explícitamente, en la labor educativa que realizan, ya sea desde los aspectos más didácticos o desde los más interpersonales. Se trata de entender que educamos no solo desde los contenidos específicos de una asignatura sino que también lo hacemos desde el terreno de las relaciones humanas en el que están presentes permanentemente diversos contenidos éticos (en todo lo que el profesor hace o no hace en el aula, y en todo lo que ocurre en ella). Así, la relación profesor-alumno se presenta como un espacio que puede trascender la enseñanza-aprendizaje de la asignatura y llegar a constituir pieza importante de la formación ética de los alumnos y las alumnas.

Bibliografía

ALONSO, Isidoro

1995 Nuevos pasos en el desencantamiento. La sociología del currículum. (pp. 230-247)

En: Ortega, F., Gonzalez, E., Guerrero, A., Sanchez, M.E. Manual de Sociología de la Educación. Madrid: Visor.

ALTAREJOS, Francisco et al.

1998 Ética docente. Barcelona: Ariel.

AULA DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

1995 La ética en la Universidad. Bilbao: Universidad de Deusto.

BARCENA, Fernando, MELICH, Joan-Carles

2000 La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós.

GHEILER, Marcos

1999 Educación y psicoanálisis. encuentro y desencuentro, posibilidades y perspectivas (ponencia).

En: Tercer Congreso Nacional de Educadores, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima.

HARGEAVES, David

1986 Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea.

HORTAL, Augusto

1995 La ética del profesional en el contexto universitario, pp. 57-71

En: Aula de Ética. La ética en la universidad. Bilbao: Universidad de Deusto.

LARROSA, Jorge

1997 Enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero, pp. 59-76

En: LARROSA, J. y PÉREZ, N. Imágenes del otro. Bilbao: Virus.

MARTÍNEZ, Miquel

2000 El contrato moral del profesorado. Bilbao: Desclée.

MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco

1987 El árbol del conocimiento. Chile: Editorial Universitaria.

MATURANA, Humberto y NISIS, Sima

1995 Formación humana y capacitación. Chile: Dolmen.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA

1991 La formación del profesorado universitario. España: MEC.

MORALES, Pedro

1998 La relación profesor-alumno en el aula. Madrid: PPC Ed.

OROZCO, Carlos
1996 Pedagogía de la educación superior y formación en valores. Bogotá: U. de los Andes.

PUIG, Josep Maria
1997 La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, Donald
1992 La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós/MEC.

TORRES, Jurjo
1991 El currículum oculto. Madrid: Morata.

Para citar este documento, puede utilizar la siguiente referencia:

VELEZ, Odette (2006). "La relación profesor-alumno como espacio de formación en la Universidad" [artículo en línea]. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU) Año 2-Nº1-Noviembre 2006*. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2006/ridu2_1OV.pdf>

Odette Vélez Valcárcel

ovelez@upc.edu.pe

Master en "Educación y Democracia" - Facultad de Pedagogía - Universidad de Barcelona (2000-2002). Bachiller en Psicología Educacional - Pontificia Universidad Católica del Perú (1987 - 1993). Profesora del Área de Humanidades y Coordinadora del curso "Ética y Ciudadanía" en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (1996 a la fecha). Tutora del Master Virtual "Democracia y educación en valores en Iberoamérica" de la Universidad de Barcelona (2001 a la fecha). Ha publicado: "Ética y política. El arte de vivir y convivir" (2000) y "La exigente incomodidad. Ética y profesiones." (2005), ambos libros dirigidos a jóvenes universitarios. Temas de interés: ética, ciudadanía y educación.