

## LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: IMPLICANCIAS Y DESAFÍOS

**Gaba Tiago**

Licenciado en Psicopedagogía. Docente asistente. Facultad de Psicología, Educación y Relaciones Humanas. Curuzú Cuatiá. Licenciatura en Psicopedagogía. Psicopedagogía Institucional y Comunitaria.

**Email:** gabatiago\_cur@ucp.edu.ar

**Palabras clave:** docencia, universidad, ética, ethos.

La complejidad de la función docente, en especial aquella que se lleva a cabo en los niveles de educación superior, responde directamente al entrecruzamiento de numerosas dimensiones que determinan, en mayor o menor medida, el estilo o enfoque que prevalecerá en el desempeño efectivo de las tareas de enseñanza.

En general, muchas de estas dimensiones resultan específicas al ejercicio de la docencia, como ser, la didáctica, la curricular, la pedagógica, la epistemológica, entre otras. Sin embargo, existen otras que refieren a cuestiones universales para el desarrollo de prácticamente cualquier profesión. Ejemplos de ello son la reflexión ontológica acerca de la esencia del quehacer profesional, así como también los aspectos institucionales, organizacionales, culturales y sociopolíticos que condicionan el cumplimiento de determinadas actividades laborales.

En este sentido, es frecuente observar cómo predomina en los profesionales de la enseñanza el sobredimensionamiento de una o dos de estas instancias, en detrimento de las restantes. No es inusual tratar con docentes que presentan un gran manejo de los contenidos disciplinares de sus espacios curriculares, pero que carecen que una sólida formación pedagógica. Del mismo modo, existen profesores con una particular afinidad por las funciones administrativas y la gestión académica, mientras que otros prefieren abocarse a las actividades de investigación y extensión universitaria, denotando un mayor involucramiento y compromiso con las instituciones a las que pertenecen.

Ahora bien, entendemos que todas estas dimensiones están presentes en el quehacer educativo. Idealmente, cada docente estaría en condiciones de obtener el balance correcto entre estas cualidades, de forma tal de evitar desatender a cualquiera de ellas y poner en riesgo el cumplimiento responsable de sus funciones. Esto

sólo sería posible a través de una postura crítica e introspectiva con respecto a su identidad profesional.

Sin embargo, la naturaleza misma de la docencia, en cuanto un proceso formativo sumamente influyente en el desarrollo académico y personal de sus estudiantes, precisa que nos detengamos en el análisis y abordaje de una dimensión en concreto, que integra y articula los atributos esenciales de las demás, configurando así el marco referencial en el que se sustenta el accionar de todo educador: la ética.

¿En qué aspectos de la docencia universitaria resultan visibles los alcances de la dimensión ética? Al respecto, Cura (2016, pp. 9) sostiene que “el ser docente deviene en una ética docente”. En efecto, las características de la enseñanza estarán necesariamente supeditadas a las concepciones ontológicas previas que el profesor ha construido acerca de sus propias prácticas y el ejercicio de su profesionalidad. Un docente que adopte un enfoque academicista en el dictado de sus clases, orientará sus acciones a partir de principios éticos y morales considerablemente diferentes a los de un educador que se incline por promover una formación humanista de sus alumnos.

Continúa el autor afirmando que “las características del comportamiento profesional de la actividad académica tienen su fundamento en el propio ser y éste determina qué es pertinente en el desarrollo de sus prácticas educativas”. Por un lado, esta definición se vincula estrechamente al concepto de “ethos profesional” planteado que Wanjiru Gichure (1999; p. 36), que abarca “aquellas actitudes distintivas que caracterizan a una cultura o un grupo profesional, en cuanto que esta cultura o profesión adopta ciertos valores y la jerarquía de ellos”. Habitualmente, se suele sintetizar esta noción en la formación deontológica del profesional, es decir, el estudio de los reglamentos, códigos o normativas que establecen la tipificación de sus actuaciones. No obstante, la extrapolación de estas proposiciones al contexto educativo exige una lectura mucho más minuciosa y profunda.

Una característica esencial que la autora le adjudica al ethos profesional, alude a “la idoneidad o aptitud para el ejercicio profesional [...] o propensión para realizar aquellas tareas que atañen a un tipo concreto de trabajo”. En el escenario de la docencia universitaria, esto se traduciría en la vocación personal que, conjugada con la formación académica adecuada y la experiencia profesional pertinente (Celaya Figueroa, 2012), debe acompañar a todo educador que pretenda ofrecer propuestas de aprendizaje verdaderamente significativas para sus estudiantes, en pos de la apropiación de saberes conceptuales, procedimentales y, fundamentalmente, actitudinales.

He aquí otro aspecto primordial del ethos profesional: la formación técnico-ar-tística del docente. Wanjiru Gichure insiste en destacar “la exigencia personal de desarrollar ciertas cualidades ‘in crescendo’, e ir asentándose cada vez más en las aptitudes requeridas”. Ciertamente, la función docente del profesor universitario es susceptible de perfeccionarse. Para dicho fin, se tornan necesarias las diversas instancias de actualización constante tanto en la esfera disciplinaria como la didácti-ca, que le permitan “desarrollar actitudes de reflexión y crítica de su propia ense-ñanza” y “apostar por una profesión docente no individualista, sino colaboradora” (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2001, pp. 33-34).

Este último principio deja entrever una de las mayores dificultades prevalentes en los procesos formativos superiores del siglo XXI: “la falta de predisposición para implicarse en proyectos colectivos que supongan capacidad para proponerse ac-ciones encadenadas y autocontrol y autorregulación para lograrlos, en función de objetivos personales que impliquen algo más de lo puramente personal” (Martínez, Buxarráis Estada y Bara, 2002, p. 32). En el ámbito docente, esto se manifiesta en las tendencias de las universidades de “legitimar, a través de sucesivas subdivisio-nes e instancias internas, esta atomización y aislamiento de los recursos humanos” (Zabalza, 2002, p. 118).

Afortunadamente, en el contexto universitario actual también se pueden apreciar numerosas propuestas superadoras para revertir estos fenómenos. Ya sea median-te la implementación de metodologías didácticas colaborativas como el Aprendizaje Basado en Problemas (CONFEDI, 2017), la elaboración de proyectos institucio-nales multidisciplinarios de alcance internacional (Morell, 2016), el desarrollo de investigaciones educativas a cargo de cuerpos docentes inter-facultades (Ferra-n-do y Cura, 2016), se percibe una intención generalizada de promover el trabajo en equipo como la vía idónea hacia la consecución de mejoras significativas en la cali-dad de la enseñanza superior. ¿Pero qué se entiende por “calidad de la enseñanza superior”?

La ética docente no puede ser abarcada en su totalidad sin una consideración acer-ca de la idoneidad de los fenómenos educativos que tienen lugar durante el inter-cambio entre profesores y alumnos. Según Meade (1997, p. 212), los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen una dimensión esencial de la calidad univer-sitaria, ya que se tratan de las instancias formativas en las que el docente posee mayor incidencia durante su diseño y ejecución.

Paradójicamente, en este caso, la función elemental del educador consistiría en seleccionar y planificar las estrategias adecuadas para compartir su protagonismo

con el estudiante, motivándolo a adoptar un rol activo en la construcción del cono-cimiento. Esto sólo se logrará a través del “compromiso de los protagonistas invo-lucrados en el proceso para cumplir cabalmente sus funciones”, permitiéndole así al alumno “un óptimo desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes necesar-ias para acceder, explorar, construir y reconstruir el conocimiento en las diversas áreas del saber y la cultura” (Ídem).

A partir de las observaciones anteriores, podemos inferir que el componente ético no sólo se encuentra presente en la formación deontológica del profesorado en su tarea como docente, sino que debe integrarse a la misma propuesta formativa que configurará el recorrido académico universitario del estudiante (Martínez, Bu-xarráis Estada y Bara, 2002, p. 21). La dimensión ética es elemental en la función de formador que tiene el docente, y más trascendental aún si se tiene en cuenta que nuestros alumnos son los profesionales del futuro.

Desde luego, la función formativa supone implícitamente la enseñanza de ciertos valores, actitudes y creencias orientados al ejercicio de una determinada profesión. Zabalza ha llamado a esta instancia la “acción directa sobre la formación” (2002, p. 115), vinculada a las relaciones interpersonales y los procesos de influencia que el docente establece con sus alumnos. No obstante, el autor reconoce que “quizás la influencia formativa más clara y pertinente se produce de forma indirecta, a través del trabajo sobre los contenidos” (Íbid., p. 116). Por lo tanto, es preciso lograr una articulación relevante entre ambas vías de actuación, de modo tal que la dimensión ética ocupe un lugar preponderante en todo diseño curricular.

Zabalza ilustra esta situación a partir del ejemplo de ciertas universidades que in-corporan contenidos humanísticos a las carreras técnicas, sin mencionar aquellos vinculados a la ética y la deontología profesional, claramente imprescindibles en cualquier oferta formativa de nivel superior. Desde el eje práctico, los alumnos par-ticipan en “momentos de inserción social”: actividades a desarrollarse en los ámbi-tos de su futura inserción profesional, que consisten en la resolución de problemas reales que afectan a la comunidad en la que se desenvuelven, presuntamente exi-giéndoles a los estudiantes una toma de decisiones que movilice sus convicciones e ideales personales.

Nótese que la dimensión ética no se limita únicamente a la selección y desarrollo de determinados contenidos curriculares. Esta cuestión también puede orientar tanto la planificación de los propósitos formativos (abordaje interdisciplinario, for-mación permanente, sensibilidad y empatía en el quehacer profesional, pluralidad de perspectivas, actitud inquisitiva, importancia de la investigación y el análisis

documental, etc.) como el diseño de estrategias metodológicas (trabajo en equipo, tratamiento en profundidad de los temas, articulación entre teoría y práctica, uso de nuevas tecnologías, autoevaluación, etc.), por lo que resulta impensado que un plan de estudios universitarios carezca de opciones para incorporar la discusión y el intercambio constructivos acerca de esta temática en las aulas (Ibíd., p. 117). A pesar de ello, esto ocurre con bastante frecuencia.

Efectivamente, la integración de la ética a las propuestas formativas suele llevarse a cabo de manera superficial e intrascendente. El hecho reside en que gran parte de las universidades continúan siendo instituciones sumamente conservadoras y tradicionalistas, caracterizadas por la resistencia al cambio y la innovación. No es de sorprender entonces que Martínez, Buxarrais Estada y Bara (2002, p. 18) señalen al “proceso de incorporación de acciones orientadas a la formación en valores o de aprendizaje ético en el mundo universitario” como uno de aquellos cambios que mayor prudencia generan en el ámbito de la educación superior.

Consecuentemente, “la incorporación de cuestiones éticas y la modificación o creación de condiciones que hagan posible que el escenario de aprendizaje universitario también lo sea de aprendizaje ético, requerirá sin duda algún establecimiento de pautas o de un marco normativo” (Ídem). Ello implica una modificación radical en la dinámica institucional de las universidades y, especialmente, en el desempeño profesional del cuerpo docente.

Los autores además coinciden que las necesidades formativas del siglo XXI se enfrentan a dos grandes realidades sociales que las condicionan y desafían a ofrecer respuestas educativas de calidad: la paradigmática sociedad de la comunicación y de la información a la que asistimos, y la importancia de la formación integral de la persona (Ibíd., p. 24). El impacto de los vertiginosos avances en el campo de las ciencias y las tecnologías, así como las transformaciones sustanciales producidas por los fenómenos de globalización e internacionalización, han devenido en nuevas exigencias y demandas hacia las universidades. En este contexto, resulta insuficiente por parte de estas instituciones atender exclusivamente a la formación de profesionales, sino que ésta debe entenderse asimismo como una verdadera formación de ciudadanos, “que actúen de forma responsable, libre y comprometida”, dispuestos a convertirse en participantes activos de la construcción de una sociedad democrática y equitativa. Se necesita una formación más polivalente, flexible y centrada en la capacidad de adaptarse a situaciones diversas y solución de problemas que implican un desarrollo global del alumno tal como incorporación de contenidos humanísticos y éticos que permitan formar criterios profesionales y convicciones personales. Después de todo, “en el proceso educativo, el ethos del profesor influye en la for-

ja del ethos del alumno” (Wanjiru Gichure, 1999, p. 38). Es por ello que el docente debe ser consciente de los efectos que sus actos tienen en el desarrollo de la personalidad del estudiante, muchos de los cuales ni siquiera se originan en el salón de clases. El alcance de las acciones pedagógicas traspasa constantemente los límites institucionales.

Wanjiru Gichure sostiene que la educación constituye ineludiblemente un servicio a los demás, orientado a la realización personal de alumnos, pares y colegas (Ídem). Es así como Martínez, Buxarrais Estada y Bara reconocen el valor del “desinterés” como una actitud indispensable en el docente para respetar y promover la autonomía del estudiante (2002, p. 35). En las universidades, los enfoques pedagógicos centrados en el alumno dejan de ser una utopía y se convierten en una realidad, por lo que no pareciera descabellada la implementación definitiva de un modelo de aprendizaje ético.

Independientemente de las posibilidades concretas de instaurar formalmente una propuesta académica basada en la formación actitudinal de los estudiantes, el profesor continuará cumpliendo un “papel de modelo de actuación y de guía en el tratamiento de dilemas éticos propios de su área de conocimiento o relativos a temas socialmente controvertidos vinculados con la ciudadanía” (Ídem). Desde ya, la influencia del docente es innegable, a pesar de no estar contemplada en los diseños curriculares ni en los planes de estudio.

Esta influencia pareciera incrementarse si consideramos la multiplicidad de roles que puede cumplir un profesor en al ámbito universitario, o, dicho de otra manera, la diversidad de interacciones que se producen entre docente y alumnos. A su vez, cada tipo de relación estará signado por un principio fundamental que incide en la naturaleza y calidad de estos intercambios.

Martínez, Buxarrais Estada y Bara (Ídem) señalan la existencia de, como mínimo, tres tipos de interacciones que el profesorado universitario mantiene con sus alumnos: la tarea docente propiamente dicha, movilizadora por los valores de diligencia y veracidad; la función de evaluación, que obliga al profesor a cumplir con ciertos criterios de discreción, ecuanimidad y no discriminación; y el rol tutorial, que compromete la discreción del educador durante la intervención con el alumno.

Por otro lado, no podemos evitar reconocer el potencial de las actividades de investigación como instancias de formación ética por excelencia. No solamente por que la relación entre profesor y alumno es mucho más estrecha y, por lo tanto, la capacidad de influencia del docente aumenta exponencialmente (Zabalza, 2002, p.



116); ni tampoco por los mismos dilemas éticos que supone el obrar investigativo, en cuanto a la generación del conocimiento y la aplicación práctica de los resultados (Cambours de Donini, 2007, p. 37).

El principal aporte de esta tarea es brindar “al investigador la oportunidad para tratar de analizar aquellos compromisos que están implícitamente incluidos per se en el ser profesional docente, los cuales, a su vez, forman su ethos y constituyen su *deber*” (Wanjiru Gichure, 1999, p. 38). En otras palabras, contribuye al crecimiento de un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos acerca de la dimensión ética, que luego se materializan en la concreción de una deontología educativa. Si la investigación educativa es susceptible de generar resultados significativos que conduzcan a mejoras en la calidad de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva didáctica (ASEE, 2009), la ética no debe dejar de ser considerada como una línea de investigación relevante que oriente el diseño de propuestas de enseñanza y aprendizaje innovadoras.

Finalmente, no se puede discutir la dimensión ética de la docencia universitaria sin una mención a la idea de “*Bildung*” que encierra toda función formativa (Cura, 2015). En definitiva, la educación siempre tendrá como fin último la formación integral de la persona, escenario en el cual el docente se erige como un auténtico modelo de vida para sus alumnos. El ser profesor universitario representa una profesión con alta responsabilidad social, que debe ser llevada a cabo con un alto compromiso ético y formativo.

Sin duda, la ética y la moral atraviesan todos los ámbitos de la existencia humana. Nuestras decisiones, nuestros actos, nuestras omisiones. Pero la trascendencia de estas acciones se vuelve particularmente visible cuando repercuten profundamente en el devenir del otro. Y en ello radica la mismísima esencia de la tarea docente.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Cambours de Donini, A.M. (2007). Reflexiones para recrear las funciones sustantivas de la universidad actual. En Actas de las primeras Jornadas de pedagogía universitaria. (Selección p. 37 y 39-40). Universidad Nacional de San Martín.

Celaya Figueroa, R. (2012). Docencia universitaria: vocación, experiencia, conocimiento. Ubicado el 22/6/2016 Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=vdc\\_8HlI66s](https://www.youtube.com/watch?v=vdc_8HlI66s)

CONFEDI (2017). La formación de profesionales tecnológicos. Video ubicado el

13/10/2017 en <https://www.youtube.com/watch?v=bT4-r2BxKIM&t=4s>

Cura, R. O. (2015). “El sentido de la *Bildung*” en *La Bildung y sus aportes a la docencia universitaria*. Tandil, UNICEN, Seminario Iluminismo y formación en Kant, Herder y Mill (Prof. H. Arreseigor).

Cura, R. O. (2016). Dimensiones de la docencia universitaria. Versión 3. Buenos Aires: UCES.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2001). La función docente del profesor universitario: su formación y desarrollo profesional. En *Didáctica universitaria*. (Selección p. 31 a 40). Madrid: La Muralla.

Ferrando, K. y Cura, R.O. (2016) Trabajo interfacultad para la mejora de la formación inicial en Ingenierías. En III CAD y IX CAEDI 2016, Resistencia, CONFEDI-UN-NE-UTN (Fac. Reg. Resistencia), en edición.

Lueny Morell (2016). Más allá de las fronteras de la profesión. Cuando emprender se vuelve un modo de vida. Resistencia, CLADI 2016, conferencia video, ubicada el 12/10/2017 en <https://www.youtube.com/watch?v=DqIvInJcOrg>

Martínez M., M.; Buxarrais Estrada, M.R. y Bara, F. E. (2002). “La universidad como espacio de aprendizaje ético”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 29, Selección: p. 17 a 43. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie29a01.htm>

Meade, Daniel (1997). “El profesor de calidad.” En Apodaca, C. y Lobato, C. (eds.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Madrid, Ed. Laertes. Selección Sociedad Americana de Enseñanza de Ingeniería (2009). *Creating a culture for scholarly and systematic Engineering educational innovation*. Washington, ASEE. Selección.

Wanjiru Gichure, C. (1999). La ética de la profesión docente. (Selección 2. Un ethos de la educación, p. 33 a 42). Pamplona: EUNSA.

Zabalza, M. A. (2002). La enseñanza universitaria. (Selección, p. 114 a 125). Madrid: Narcea.