

Un perfil del maestro universitario

Meneses Morales, Ernesto

1991

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/4301>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UN PERFIL DEL MAESTRO UNIVERSITARIO *

ERNESTO MENESES MORALES **

Hildebrand y sus colaboradores identificaron (1973), mediante el análisis factorial, las características de los profesores mediocres y, también, de los excelentes, es decir, de la enseñanza efectiva. Esta minuciosa investigación destruyó el mito de que se desconoce la naturaleza de la buena enseñanza o de que ésta es demasiado sutil para ser comprendida.

El citado estudio descubrió que los maestros excelentes:

- 1) Dominan su materia;
- 2) Se comunican fácilmente con sus estudiantes;
- 3) Establecen relación cordial con la clase, y son hábiles para organizar la participación del grupo y permitir la mutua interacción;
- 4) Responden en forma personal a cada estudiante, y
- 5) Manifiestan entusiasmo contagioso que despierta el interés del estudiante y estimula la reacción de éste.

Estos rasgos podrían reducirse todavía a los siguientes: el buen profesor es capaz de:

- 1) Transmitir sus conocimientos (incluye las características 1 y 2);
- 2) Comunicar un método (se implica en el 1), y
- 3) Comunicar su personalidad (supone el 3, 4 y el 5).

* Con el permiso del autor, reproducido de: *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES; Vol. VI, Núm. 4 (24), octubre-diciembre de 1977, pp. 3-18.

** Profesor Numerario en el Departamento de Desarrollo Humano (Área de Educación), Universidad Iberoamericana, Plantel Santa Fe.

1) TRANSMITIR CONOCIMIENTOS FORMALES Y ORGANIZADOS

Todo acto de comunicación supone un contenido que se transmite y alguien a quien se le comunica. Por tanto, el maestro conoce bien, ante todo, su asignatura. Sin embargo, este presupuesto, tan evidente en apariencia, se olvida, con frecuencia, en la práctica. Significa que, si el profesor enseña matemáticas, las conoce no sólo en cuanto a lo esencial para cubrir el programa del curso, sino vislumbra, al menos en sus contornos principales, los cursos superiores, y sigue el movimiento y avance de su disciplina en las revistas científicas. Si algunos estudiantes manifiestan facilidad e interés por la asignatura, el maestro está preparado para alentarlos, abriéndoles amplias perspectivas que los encaminan a cursos avanzados en esa disciplina.

Por otra parte, no le basta al maestro con lo que sabe. Es preciso que siga aprendiendo. Nunca será suficiente que domine los rudimentos de su propia disciplina; primero, porque no pueden comprenderse bien los fundamentos de una ciencia sin conocer sus niveles más importantes, al menos, para la enseñanza superior. Los maestros que se confinan a los rudimentos de su propia disciplina suelen cometer errores o dejar sin explicación razonable ciertas dificultades, porque comunican verdades a medias que leyeron en manuales anticuados o en enciclopedias escritas hace ya algunos años; segundo, porque la mente humana es ilimitadamente capaz de atesorar conocimientos. No hay linderos para lo que el hombre puede asimilar, si se le presenta en forma adecuada, al paso que sí se encuentra límite a lo que puede resistir físicamente. Es inútil enseñar a un estudiante los elementos de una materia, si el maestro no está preparado a contestar sus preguntas ulteriores. Tal vez nunca se despierta el ansia de saber en muchos alumnos, porque se limita su capacidad receptiva y no se les deja intrigados con una respuesta que los desafíe a seguir buscando.

El maestro no se contenta con saber su materia y actualizarla constantemente. Admite que en el pasado se aceptó, sin discusión, un sofisma. MacKenzie (1970, p. 37) dice: "Hemos persistido en la suposición de que los buenos maestros nacen, por tanto, no pueden formarse, y, además, de que cualquiera que sepa una materia puede enseñarla, porque la proposición contraria —el que no sabe no puede enseñar— es verdadera." Sofisma que ha causado tanto daño en las aulas universitarias, porque ha impedido que el profesor aprenda a enseñar, es decir, a adueñarse no sólo de las teorías acerca

del aprendizaje sino del arte de comunicar, adecuadamente, sus conocimientos mediante las distintas técnicas cara a cara, como la conferencia, la discusión, la mezcla de ambas y la asesoría; o bien, por medio del estudio privado dirigido, el seminario, las tareas de taller o laboratorio, etc., y el empleo de los recursos audiovisuales que constituyen una ayuda incomparable para ilustrar y vitalizar cualquier materia.

Además, los jóvenes sienten desconfianza respecto de los adultos, cuando se dan cuenta de que las mentes de éstos están limitadas: pero no pueden menos de seguir y admirar al maestro que les explica hasta el último adelanto de su materia y que posee una sólida cultura general. En el campo del conocimiento se verifica un espejismo constante: nunca se llega a la orilla. Un por qué nunca viene solo sino enlazado con otra cadena de porqués. Timonel en ese mar cuyas playas siempre se alejan es el maestro.

La tarea de comunicar sus conocimientos suele originar en el maestro el convencimiento de que su materia es importante. Convicción no exenta de dudas. El maestro se concibe a sí mismo como ofreciendo el conocimiento del mundo tal como él lo ha obtenido. Considera que cualquier modificación que se imponga a la presentación objetiva de la verdad es una concesión que debe reducirse al mínimo. Muchos maestros se estiman a sí mismos como instalados en las distintas alas del palacio del conocimiento para atraer a los estudiantes a su propia especialidad. Para cada maestro su especialidad reviste un interés primario alrededor del cual organizan su vida y la hacen significativa. Suelen estar poco dispuestos a comprender al estudiante que no es especialista y hacer la necesaria separación entre la preservación y el avance de la ciencia de un lado y la educación del otro.

Por otra parte, todo acto de comunicación, además del contenido que se transmite, supone alguien a quien se comunica. La experiencia enseña que ciertos individuos —pozos repletos de ciencia— son incapaces de comunicar nada, porque ignoran quién es el estudiante sentado en las bancas del aula, desconocen sus preocupaciones y actitudes, sus potencialidades para aprender y sus resistencias para hacerlo. Ignoran que el estudiante es un ser en busca de su identidad. No le basta al maestro poseer vastos y profundos conocimientos. Es necesario conocer al estudiante que tiene delante. Sólo si lo conoce, será posible diseñar la forma de rescatarlo del estado de ignorancia y conducirlo a la posesión del conocimiento. ¿Qué ingeniero proyectaría una carretera sin conocer, palmo a palmo, el terreno que ésta cruzará? ¿Qué médico se lanzaría a diagnosticar

a un enfermo sin haberlo auscultado en forma cuidadosa? Sin embargo, muchos maestros, sin conocimiento alguno de los jóvenes que tienen delante, empiezan a enseñarles. El maestro no se dispensa de conocer el grado de receptividad de los alumnos que depende, en parte, de la disposición de éstos para aprender, en parte, de sus conocimientos anteriores, y, sobre todo, del interés que les despierta la materia. El problema se complica más, si se advierte que, en repetidas ocasiones, se obliga al estudiante a aprender materias para las cuales carece de motivación. Sobre los hombros del maestro gravita, entonces, la delicada tarea de motivar a los estudiantes a aprender. El maestro no se dispensa de conocer a la generación que está sentada en los bancos del aula.

Como todo conocimiento supone un acto de aprendizaje, es conveniente señalar como característica de éste el que nos sirva en el futuro. El aprendizaje no solamente nos conduce a alguna parte, sino debe permitirnos proceder más adelante. Dos son las formas en que éste nos sirve en el futuro: 1) una, mediante la aplicabilidad específica a tareas semejantes a aquellas que originalmente aprendimos. La psicología llama a este fenómeno transferencia específica del aprendizaje. Tal vez debería llamarse mejor extensión de hábitos y asociaciones. Su utilidad se limita solamente a las habilidades. El que puede deslizarse en patines de ruedas está mejor preparado para hacerlo sobre el hielo; 2) otra, mediante la transferencia de principios y actitudes. Esta segunda significa esencialmente aprender no una habilidad sino una idea general que puede usarse para resolver problemas o casos particulares de la idea original. Este tipo de transferencia constituye el meollo del proceso educativo que consiste en poder aplicar constantemente el conocimiento mediante ideas generales básicas.

El aprendizaje de principios depende del dominio que se ha logrado de la estructura de la materia, y aquélla estriba en aprender cómo se relacionan los seres y los eventos entre sí. El álgebra, para citar un ejemplo de matemáticas, es una forma de disponer en ecuaciones lo conocido y lo desconocido, de suerte que lo desconocido pueda conocerse fácilmente. Los tres elementos fundamentales para resolver las ecuaciones son conmutación, distribución y asociación. Una vez que el estudiante se apropia de las ideas incorporadas en estos tres elementos, puede reconocer cuándo las nuevas ecuaciones por resolverse no son sino variaciones de un tema familiar (Bruner, 1961, p. 7).

La naturaleza de la estructura del aprendizaje se ilustra, quizá, mejor con el aprendizaje de la propia lengua. Una vez que el niño

ha dominado la estructura sutil de una oración, reproduce con rapidez otras sentencias basadas en este modelo, aunque diferentes, en contenido, de la frase original. Y, habiendo dominado las reglas para transformar la sentencia —“el perro mordió al hombre”— “el hombre fue mordido por el perro”, es capaz de modificar las oraciones. Sin embargo, aunque los niños pequeños usan con soltura las reglas estructurales de su propia lengua, no pueden dar cuenta de ellas.

La transferencia del aprendizaje de principios y actitudes implica dos elementos fundamentales: 1) El primero es que la comprensión de lo fundamental hace la materia más asimilable. Este principio vale no solamente para física y matemáticas, sino también para todas las disciplinas, como puede comprenderse. 2) El segundo se refiere a la memoria humana. Todos los estudios que se han hecho acerca de ésta se resumen en el principio siguiente: Se recuerdan fácilmente los elementos que se estructuran en una pauta. El material detallado se conserva en la memoria mediante formas simplificadas que poseen una especie de propiedad regenerativa de cuyos ejemplos está llena la historia de las ciencias. El científico no se empeña en recordar las distancias atravesadas por cuerpos que caen en diferentes campos gravitacionales durante periodos diversos de tiempo. En lugar de eso, confía a la memoria una fórmula que le permite evocar, con variados grados de exactitud, los pormenores en los cuales se basa. Se recuerda fácilmente una fórmula, un detalle vívido, clave del significado de un evento, un promedio, representante de un rango de eventos, una caricatura que aprisiona la esencia del problema, técnicas éstas de comprensión, identificación y evocación. Una buena teoría sirve, asimismo, como clave para retener un fenómeno y, también, para evocarlo. La comprensión de los fundamentos e ideas principales es el atajo seguro para producir transferencia adecuada del aprendizaje. Es la clave que abre el cofre de los caudales. El estudiante que entiende el cansancio de Europa al fin de la Guerra de los 30 años y las condiciones favorables que creó para que se firmase el tratado de Westfalia, está más capacitado para vislumbrar la lucha ideológica que se libra en la actualidad entre Oriente y Occidente.

El aprendizaje de toda materia implica tres procesos simultáneos: 1) el adquirir nueva información que, con frecuencia choca contra la que se conocía implícita o explícitamente. Por ejemplo, cuando se enseña la mecánica de las ondas, se suele violar la creencia de que el impacto mecánico es la única fuente real de transmisión de energía. O bien, el principio de la conservación

de energía parece contrariar el lenguaje familiar que se refiere a la pérdida de energía; 2) el transformar la información, o sea, el proceso de manipular el conocimiento para acomodarlo a nuevas tareas mediante extrapolación o interpolación o conversión o de cualquier otra forma que permita proceder ulteriormente, y 3) el evaluar, es decir, el comprobar si la información se manipuló en forma adecuada a la tarea. ¿Fue válida la generalización? ¿Se extrapoló apropiadamente? El maestro puede ayudar en la tarea de la evaluación, aunque ésta suele verificarse con frecuencia mediante juicios de plausibilidad, sin que sea posible comprobar rigurosamente si se está

2) COMUNICAR UN MÉTODO

En el pasado, el maestro era simplemente lector de sus notas, que los estudiantes copiaban asiduamente y, también, custodio de la conducta de éstos en el aula. No exigía al estudiante leer (los libros eran escasos), ni pensar por sí mismo, ni relacionar, de manera significativa, lo que aprendía. El progreso de las ciencias en el siglo XIX modificó esa actitud del maestro universitario, y lo impulsó no sólo a enriquecer su propia disciplina con nuevos conocimientos, sino a enseñar a sus estudiantes los descubrimientos realizados mediante la investigación. Este factor dinámico, sin precedentes en la educación superior, introdujo importantes innovaciones en la enseñanza; el seminario y las tareas de laboratorios.

Sin embargo, todavía hoy, algunos maestros universitarios continúan equiparando la enseñanza con el arte de narrar. El aprendizaje es para ellos, en su mayor parte, dimensión de la memoria, y el examen sólo pretende averiguar el grado de retención del estudiante, no lo que el proceso de aprendizaje le ha dejado como persona.

Por fortuna, en los últimos años se ha propuesto una concepción diferente del maestro. Él es el compañero mayor en esta empresa del aprendizaje, actividad que el estudiante debe realizar por sí mismo, ya que nadie aprende en lugar de otro, pero en la cual el profesor lo ayuda a comprometerse creativamente mediante la investigación y la reflexión crítica. En lugar de preocuparse tanto por comunicar conocimientos, el maestro busca comprometer al estudiante en el descubrimiento y traslación de aprendizaje, es decir, en la apropiación de un método entendido (Lonergan, 1973) como "un patrón normativo de operaciones recurrentes y relacionadas que

rinden resultados acumulativos". Las ciencias que han realizado progresos más evidentes son las que cuentan con metodología propia bien desarrollada, la cual participa siempre de la naturaleza misma de la ciencia. No puede aplicarse el método clínico al estudio de los problemas físicos, ni tampoco el de la física al estudio de los problemas biológicos. Mucho convendría que el maestro conociese un poco más las distintas metodologías que se usan en las ciencias a fin de aprovecharlas.

Cada disciplina, ciertamente, posee su propia metodología. Algunos estudiantes suelen preguntarse con toda razón, cómo se ha formado el acervo de la ciencia y, el darlo a conocer, aunque no con la profundidad de un curso especial de metodología, puede ilustrar el modo como cada disciplina ha llegado a reunir un conjunto de conocimientos. Los diversos seres han existido allá afuera, los eventos se han repetido una y otra vez, y los científicos sólo han puesto orden en este caos, y han logrado, unos con el concurso de otros, éstos apoyados en sus antecesores, tejer una ingente urdimbre de conocimientos.

Al explicar las líneas generales de la metodología de la propia disciplina, el maestro hace ver a sus estudiantes la diferencia que existe entre las leyes y las hipótesis de trabajo que permiten integrar en un diseño inteligible datos aparentemente inconexos.

El comunicar un método no es precisamente el ayudar al alumno a registrar en su mente resultados estáticos, sino enseñarlo a participar en el proceso mismo que hace posible obtener nuevos conocimientos. Se enseña, no para producir bibliotecas vivientes, sino para conseguir que el estudiante piense por sí mismo, y llegue, tarde o temprano, a enriquecer su propia disciplina con nuevos descubrimientos. El maestro no comunica únicamente hechos, sino mediante el método, proporciona al estudiante la ocasión de descubrirlos y combate en éste la resistencia a pensar. Muchos estudiantes suelen estar imbuidos del prejuicio de que es más fácil memorizar un libro de texto que usar su inteligencia.

Es indiscutible que el elemento principal de la comunicación y por tanto, de toda enseñanza estriba, precisamente, en que el contenido llegue íntegro, con claridad y sin distorsiones, desde la fuente al receptor, desde el maestro al alumno. En el caso de la enseñanza, cabe pensar, además, que el estudiante puede, si le han enseñado los principios generales de la metodología de la propia disciplina, desempeñar un papel eminentemente activo en el aula: el de colaborar con el maestro en la tarea conjunta de buscar la verdad.

3) COMUNICAR SU PROPIA PERSONALIDAD

Mucho se ha hablado de la instrucción como distinta de la educación. Sin embargo, no existe instrucción aséptica o esterilizada, es decir, aquella en la cual el educador deje de comunicarse a sí mismo. Paradójicamente, el maestro que trata de evadirse de su alumno y de ser imparcial, comunica su actitud de pretender transmitir una ciencia aséptica. Ora enseñe matemáticas o metafísica, ora ciencias sociales o literatura, todo maestro se comunica a sí mismo. Comunica, desde luego, lo que pretende transmitir conscientemente; su interés o desinterés por el estudiante, su espíritu de servicio o su carencia de éste, su gusto por la ciencia o su desdén por la misma. Inconscientemente comunica, también, otros aspectos de su personalidad: su rigidez o apertura, su aislamiento o su entrega, su visión del mundo y de la vida. La labor del maestro está surcida de actitudes, y éstas emergen ante los estudiantes abierta o solapadamente.

Sería preferible que el maestro se circunscribiese a transmitir sus conocimientos y el método de la disciplina que enseña, porque es más fácil manejar los conceptos abstractos y las teorías científicas que las relaciones humanas. Sin embargo, toda relación interpersonal provoca, inevitablemente, un tono afectivo y moviliza nuestras emociones. Por vías sutiles e inconscientes lleva a adoptar una actitud determinada respecto de la persona con la cual nos relacionamos, y ésta, a su vez, no permanece ajena al tipo de resonancia que tal actitud le ha producido sino que reacciona de acuerdo con ella. No puede evitarse. El marco de la clase plantea, invariablemente, el problema de la transferencia afectiva que introduce un factor molesto en el proceso racional de la comunicación de las mentes. La transferencia existe, y es vehículo poderoso para favorecer el aprendizaje, para desvirtuarlo o para impedirlo en casos extremos.

El maestro es objeto de transferencia de parte de sus estudiantes. Ocupa un lugar intermedio entre los padres del estudiante y las relaciones adultas que éste establecerá dentro de la universidad y fuera de ella: El hecho de que los estudiantes están en un aula despierta en ellos una especie de secreta lealtad para con el maestro. Algunos estudiantes asocian al maestro en su rebelión contra los propios padres. Otros reaccionan respecto del profesor, como si éste fuera su padre y le muestran la misma agresividad que a éste.

Algunos maestros, conscientes del impacto que ejerce su personalidad sobre el alumno, atienden un poco al fenómeno de la transferencia. Otros la niegan, porque les es difícil manejarla. Sin

embargo, ésta no puede dejarse a un lado, como se ha visto, desde el momento en que la instrucción en el aula supone interacción de las personalidades del maestro y de los alumnos, y éste comunica su personalidad y ejerce influjo personal en sus alumnos consciente o inconscientemente.

El grado de intensidad de la transferencia depende del maestro y de los estudiantes. Puede ser pobre, cuando se considera el trabajo del aula como requisito indispensable para ganar dinero o como condición para ser querido; pero dondequiera que tenga lugar, la transferencia provoca variedad de reacciones manipuladoras, dependientes, pasivas, agresivas, etc., que facilitan o dificultan el aprendizaje, y colorean la intelectualidad del que aprende en un grado muy significativo. Las relaciones del maestro con los estudiantes varían desde el monólogo puro hasta la comunicación plena y recíproca. Algunos maestros se apoyan, inconscientemente, en la convicción que el estudiante tiene de su propia insuficiencia, y emplean como acicate el deseo del estudiante de probar al padre exigente que él es buen hijo, porque aprovecha la ocasión de ilustrarse.

Mann (1970) señala que el maestro puede manifestar a sus estudiantes distintos aspectos de su personalidad: el experto, la autoridad formal, el agente socializador, el facilitador, el yo ideal y el ser humano como ellos.

El experto. Subraya la disparidad de conocimientos entre maestro y estudiante, al menos en el área de la propia disciplina, cuyo dominio le confiere a aquél el derecho de estar al frente de una clase. Es la faceta más conocida del maestro. El estudiante espera aprender algo de las conferencias, comentarios y observaciones acerca de los trabajos de clase, calificaciones, etc. El estudiante puede apuntar pasivamente sus notas, o ser el individuo curioso que se interesa genuinamente en el material que el maestro le presenta o le asigna.

La autoridad formal. Es un papel, bastante común, también que proviene de la condición del maestro como empleado de una institución educativa. Desde sus primeras indicaciones en el aula hasta la firma que estampa en la boleta de calificaciones, el maestro no puede evadir su papel de agente de control y evaluación. Él es responsable, ante los funcionarios y el público, de asegurar la uniformidad de las normas basadas sólo en el mérito y no en otras consideraciones. Define las normas de excelencia, los objetivos del curso, y, también, las fechas de vencimiento de las tareas. Existen dos formas de ejercer este papel: la del que impone la autoridad formal

al estudiante, y la del que trata de que éste se integre al sistema y se exija a sí mismo el cumplimiento de las normas establecidas por la institución.

El agente socializador. Enseña al estudiante cómo se comportan los miembros maduros del grupo que cultiva una misma disciplina. Representa los valores y características del estilo de vida intelectual propios de esa disciplina.

El facilitador. Éste es el aspecto más importante del oficio de profesor que impulsa al maestro a atender a las necesidades, intereses y habilidades del estudiante, de suerte que éste pueda dar, por sí mismo, el siguiente paso. Trata de que el estudiante se sobreponga a los obstáculos como el miedo al fracaso, los errores, la falta de un método personal de aprender, el desconocimiento de la biblioteca o laboratorio, etc. El maestro como facilitador no sólo se esfuerza en comunicar la información de suerte que entienda quien pueda, sino se preocupa de que todos los estudiantes aprendan, quitando obstáculos, encendiendo el entusiasmo casi extinguido, etc. La labor del maestro como facilitador se asemeja a la del labrador cuya tarea no concluye con arrojar la semilla al surco, sino se extiende a remover la tierra, abonarla, suprimir la mala hierba, regar los surcos y prevenir las heladas.

El maestro está implicado en tareas mucho más importantes que el certificar que el estudiante ha asistido al curso, aprobado el examen y acumulado el número requerido de créditos. Básicamente, es promotor del desarrollo humano en dos aspectos: 1) Ayuda al estudiante a concluir sus experiencias de aprendizaje, diferente de cuando comenzó el curso, poseedor de intereses más vastos, perspectivas más amplias y valores más sólidos, al mismo tiempo que dueño de un mayor conocimiento y habilidad; 2) evita crear réplicas del profesor en su propio modo de pensar y vivir, y más bien ayuda a formar a un individuo diferente de aquél y de sus colegas. Sólo cuando se estimula al estudiante a desarrollar sus talentos y objetivos, ganará éste respeto genuino en relación con su identidad personal y la de sus semejantes.

El yo ideal. En esta faceta, el maestro, mediante su entusiasmo por la materia y dominio de ésta, deja entrever al estudiante lo que éste quisiera llegar a ser: un excelente científico o humanista, hombre culto o caballero. El estudiante se identifica con el maestro como yo ideal, sobre todo, cuando éste aparece profundamente enamorado de la verdad que se ha asimilado y en cuya entraña

trata de penetrar más hondamente. Para lograr esta meta, el maestro elabora una actividad organizada en forma tal que, a fuerza de profundizar, transforma aquélla en un método. Este tipo de profesor se convierte en el yo ideal de muchos estudiantes, porque les proporciona no tanto un acervo de conocimientos atomizados, sino un conjunto de relaciones que les permiten organizar éstos y enriquecerlos con un método propio.

La persona. Describe el intercambio inmediato y personal entre el maestro y el estudiante. Ambos se entregan a una situación de aprendizaje en la cual se relacionan como iguales. Tanto el maestro como el estudiante sienten suficiente confianza y libertad para participarse sus ideas y reacciones personales, no sólo respecto del material del curso, sino también de todas las circunstancias que forman parte de la interacción enseñanza-aprendizaje.

Además de las facetas señaladas por Mann, el maestro comunica a sus alumnos otras cualidades esenciales de la enseñanza.

El entusiasmo. Éste, según su etimología griega, significa la inspiración de los dioses, y por ende, una exaltación anímica proveniente de la misma inspiración.

El entusiasmo parece ser un grado más elevado del interés, el sentimiento de agrado que acompaña a ciertas actividades, y que constituye un requisito indispensable de toda vocación. Características del entusiasmo son el ser contagioso y el no poder fingirse. Ahora bien, nada aprecian tanto los estudiantes como la autenticidad. El que un individuo culto se interese vitalmente por la búsqueda de la verdad en una disciplina determinada, indica que ésta debe ser estimable y atractiva. Por tanto, más que necesitarse programas exhaustivos y nítidamente divididos hacen falta profesores entusiastas que los expliquen y los hagan atractivos.

Cuando los estudiantes se quejan de que la educación ha llegado a ser ajena a la vida, se refieren precisamente a la ausencia de estos hombres entusiastas capaces de estimular e inspirar.

La honradez. La mayor parte de las actividades intelectuales se relacionan con la búsqueda de la verdad, su hallazgo y su comprobación, y, por ende, con la honradez. La ciencia procede siempre por una incansable evaluación de resultados e hipótesis. De modo semejante, la auténtica enseñanza sólo florece en una atmósfera de honrada interacción entre el maestro y el estudiante. Un rasgo esencial de la enseñanza consiste en que el maestro comunique sus características personales al estudiante, y nada lesiona tanto este

proceso como la falsedad. Los estudiantes suelen percibir la falta de honradez casi inmediatamente y, aunque no son capaces de analizar con precisión la situación, sienten que algo anda mal, y, consecuentemente, pierden relación cordial con el maestro. Desvanecida ésta, se suscita la desconfianza y aun la hostilidad, y así, la enseñanza puede convertirse en una lucha desagradable.

La falta de honradez en la enseñanza se disfraza de formas diversas como el fanfarronear de la propia competencia en una disciplina con la cual no se está familiarizado, o el desvirtuar los datos para encajarlos en el esquema de una teoría favorita, o en fin, el estirar las conclusiones más allá de las premisas. El maestro trata de dominar el material en cuanto es capaz de hacerlo, y, después, admite abiertamente su ignorancia más allá de este punto. Esta actitud honrada lleva al estudiante a formarse un cuadro realista de las cualidades así como de las limitaciones del maestro y, por tanto, éste aparece como una persona con la cual puede el estudiante relacionarse genuinamente.

Por supuesto, si el maestro es incompetente, ningún grado de honradez puede salvarlo; pero éste no es el caso ordinario. El proceso universitario para contratar a un maestro asegura que éste sea competente en su respectiva disciplina, aunque no siempre la domine a la perfección. Sin embargo, algunos profesores tienden a proyectar una imagen de competencia absoluta, unida a una inteligencia incisiva. Empero, la impresión inicial favorable que hizo en los estudiantes suele desvanecerse pronto, a medida que las limitaciones reales del profesor se vislumbran en su actuación.

La honradez está presente no sólo en el acto de enseñar sino en las motivaciones del maestro. Básicamente, si él enseña, porque la docencia le ofrece ventajas materiales, o porque pretende ganarse una plaza de investigador, nunca será más que un comunicador técnicamente competente. La falta de sinceridad impide cualquiera interacción estrecha entre el maestro y los estudiantes. Afortunadamente, este defecto no está muy extendido entre los maestros universitarios. La mayoría suele estar en la universidad, porque desea, primariamente, enseñar.

El compromiso con una materia. Si se trata de una persona honrada a quien alienta vivo interés por la enseñanza, el requisito más importante para que alcance éxito estriba en que esté comprometido con una materia particular, para dedicarse a enseñarla.

La entrega generosa a la materia es la que distingue al maestro auténtico de un dispositivo de comunicación. No basta proporcionar información a una persona y lograr que la asimile para que pueda,

después, proponerla en forma aceptable. Si esto fuere así, el claustro profesoral universitario sería, en gran parte, inútil, y la biblioteca y unos cuantos medios audiovisuales constituirían el elemento más importante en una universidad. Tal vez algunos técnicos sostengan que ésta es la opinión correcta; pero la mayor parte de las personas que trabajan en educación superior estarán de acuerdo en que la calidad del maestro es, absolutamente, esencial para el éxito de la enseñanza universitaria. En efecto, el profesorado proporciona el elemento creativo de la institución, y éste depende de que cada maestro esté tan comprometido con su propia disciplina que tenga algo que enseñar.

Los buenos maestros realizan, generalmente, alguna investigación científica. Es decir, no se contentan con ser meros ejecutantes; tratan de ser, también, compositores. Suele creerse que los científicos investigadores son maestros mediocres, y que, generalmente, no se interesan en enseñar. Sin embargo, la experiencia de muchas universidades grandes y pequeñas demuestra que no existe frecuentemente conflicto entre la enseñanza y la investigación. Los buenos maestros se interesan por la investigación y, también, la cultivan.

Si se acepta el principio de que la enseñanza implica creatividad, la situación del maestro-investigador no parece excepcional. De hecho, sería sorprendente que un individuo que no es científico pudiese leer algunos libros acerca de una disciplina, juntar un cuerpo de información de segunda o tercera mano, y después, presentarlo en forma personal, estimulante y creativa. Más bien, parece obvio que sólo un científico activo elabora una síntesis propia en un terreno bien circunscrito, y habla de éste con autoridad y originalidad. Fuera del área que domina, el maestro investigador se acerca a la obra de otros como contribuyente original, por su propio derecho, aprecia las dificultades, limitaciones y significado del conocimiento obtenido, y separa el hecho de la ficción y los datos de la especulación. Además, introduce a los estudiantes a las zonas de ignorancia en la propia disciplina, es decir, los enfrenta con los desafíos actuales. Por otra parte, como lee con amplitud la literatura original, y asiste a los eventos científicos importantes, está bien informado acerca del estado del conocimiento actual en su propio campo. Tal vez el que no investiga está al corriente de los recientes avances; pero la experiencia enseña que esto rara vez lo hacen sino personas que se comprometen activamente a enriquecer la ciencia.

El conjunto de estos hechos explica por qué el investigador activo es el que puede desarrollar una síntesis genuinamente original y personal en su disciplina. Sus cursos constituyen un evento inte-

lectual único, y los estudiantes que asisten a ellos sienten que no sólo escuchan a un informador sino a un crítico comprometido en ampliar la propia disciplina.

No se piense que esto vale sólo para la enseñanza postgraduada y la enseñanza graduada avanzada. Se aplica, también, al nivel introductorio en donde se requiere haber elaborado una sólida síntesis.

La sensibilidad. Aun el maestro mejor motivado y sinceramente comprometido con su materia puede hacer zozobrar la enseñanza. En tal caso, quizá le falta sensibilidad para percatarse, intuitivamente, de las necesidades sutiles, sentimiento y reacciones de los estudiantes tanto al proyectar el curso como al explicarlo y someterlo a una constante evaluación.

Como se dijo en la parte anterior, no basta preguntar a los estudiantes lo que quieren o cómo se sienten, porque a menudo ellos mismos ignoran lo que les pasa, o son incapaces de expresar sus verdaderos sentimientos. El maestro debe ver más allá de los comentarios patentes y las reacciones de los estudiantes y tratar de entender las razones que se esconden detrás de estos procesos. Convendría localizar a los estudiantes más accesibles, para establecer con ellos relaciones cordiales que permitan al maestro alcanzar a la mayoría indiferente. Por desgracia, la sensibilidad no puede reemplazarse por la experiencia porque las situaciones de la enseñanza no son estáticas sino más bien varían con el nivel de ésta y con los diferentes grupos de estudiantes. La materia de un curso se modifica también con los avances del conocimiento, y el mismo maestro evoluciona en sus actitudes y puntos de vista. La experiencia tiende, por el contrario, a ser conservadora, a influir en que se piense que se han resuelto los problemas y a aplicar soluciones antiguas a situaciones nuevas. La experiencia embota más bien la sensibilidad. Es difícil tratar de describir las características de la sensibilidad. Es sin duda, el elemento más esquivo de la enseñanza.

La misión del maestro es única. Algunas profesiones u oficios se ejercen mediante relación personal con los clientes como es el caso de los ingenieros, arquitectos, abogados y médicos. La relación, excepto en el caso del médico, tiende a ser convencional. De ordinario, tiene lugar con adultos, y en forma eventual. En cambio, el maestro trabaja, durante largas etapas, en relación siempre personal con un grupo, formado, de ordinario, por personas jóvenes, no maduras y en cuyos hombros descansa la responsabilidad del aprendizaje. Además, los otros profesionistas suelen percibir, de inmediato, los resultados de sus esfuerzos. El médico, la operación que sale bien, el tumor extirpado, el enfermo que recobra la salud; el abogado, el

fallo favorable, el cliente en libertad; el ingeniero, el puente airoso que une pueblos anteriormente incomunicados por un abismo. Sólo el profesor no suele ver el resultado global de sus esfuerzos. Parece que su misión es sembrar la semilla y dejar que otros contemplen el fruto de su trabajo.

El valor cultural de la misión del maestro es incalculable e imperecedero. Consiste, fundamentalmente, en proporcionar el ambiente en que una mente confronte a otra y en que el estudiante descubra, presa de admiración y de entusiasmo, el poder y la riqueza de su propia inteligencia.

Bibliografía

- AXELROD, J.: *The university teacher as artist*. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.
- BRUNER, J. S.: *The process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1961.
- BUXTON, T. H. AND PRICHARD, K. W.: *Excellence in university teaching*. Columbia, S. C.: University of South Carolina Press, 1975.
- EBLE, K. E.: *The craft of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
- ECKERT, RUTH E.: New tasks for teachers: the changing personnel. En C. R. Pace (Edit.): *Evaluating learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 1973, 4, 41-59.
- HILDEBRAND, M.: The character and skills of the effective professor. *Journal of Higher Education*, 1973, 44, 41-50.
- LONERGAN, B.: *Method in theology*. London: Darton, Longman and Todd, 1973.
- MANN, R. D. (Edit.): *The college classroom: conflict, change and learning*. New York: Wiley, 1970.
- MACKENZIE, N. Y OTROS: *Teaching and learning*. Paris: UNESCO and IAU, 1970.
- SHEFFIELD, E. F.: *Teaching in the universities. No one way*. Montreal: McGill-Queen University Press, 1974.