

**Comunicaciones del
Congreso Mundial de Universidades Católicas
Papers of
World Congress of Catholic Universities
Celebrado en Ávila: 12, 13 y 14 de agosto de 2011**

Título: *Congreso Mundial de Universidades Católicas: comunicaciones. World Congress of Catholic Universities: papers.*

Autores: Varios.

Coordinación: Antonio Sánchez Cabaco (Comité Científico del Congreso Mundial de Universidades Católicas).

Edita: Universidad Católica de Ávila. C/Canteros s/n. 05005, Ávila, España.

Lugar: Ávila (España).

Primera edición: Julio 2011

Edición de contenidos: Isabel Martín Jiménez, María Sáez de Propios (Gabinete de Comunicación de la Universidad Católica de Ávila).

ISBN: 978-84-15300-20-5

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

COMITÉ CIENTÍFICO

EJE 1: COACHING. EL ACOMPAÑAMIENTO PERSONAL EN LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS

1. DANTE GRASSI PINTO PEREIRA

Coaching – a reflection about the leadership role and the processes of guidance and development in the modern universities.

2. JORGE CLAUDIO NOEL RIBEIRO JUNIOR

Perfil de la religiosidad de estudiantes universitarios.

3. ANA RISCO LÁZARO, LUZ M^a FERNÁNDEZ MATEOS y JOSÉ DAVID URCHAGA LITAGO

Competencias actitudinales (sentido de la vida) en la Universidad: importancia en la formación integral.

4. ESTEBAN OCAMPO FLÓREZ

La Docencia Universitaria como espacio de humanización y acompañamiento.

5. RAQUEL PIZARRO GARCÍA

El acompañamiento personal en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

6. ÁLVARO ABELLÁN-GARCÍA BARRIO

Características del “acompañamiento” del profesor universitario según la idea de universidad de Benedicto XVI.

13. MARCIAL ANTONIO RUBIO CORREA, LUIS PEIRANO FALCONÍ
y ALBERTO FERRAND NORIEGA

La respuesta de la universidad católica al gran reto de la humanidad.

14. IGNACIO SERRANO DEL POZO

Desafíos y estrategias de la educación moral en la Universidad.

15. TOMAS BAVIERA PUIG y LEÓN GÓMEZ RIVAS

La idea de universidad del Cardenal Newman.

16. MIGUEL OSORIO GARCÍA DE OTEYZA

Emigrar no es pecado. El reto de las universidades católicas ante la
inmigración.

17. JESÚS LUIS ALCALÁ RECUERO y JUAN JESÚS ÁLVAREZ
ÁLVAREZ

El profesor católico del siglo XXI.

18. LUIS GALLEGOS DÍAZ

La función de las universidades católicas en el mundo del siglo XXI.

19. JUAN PABLO SERRA

La síntesis de saberes, objetivo del universitario y de la universidad.

20. JOSÉ ÁNGEL AGEJAS ESTEBAN

El asombro como punto de partida para la formación universitaria.

EJE 4: LA UNIVERSIDAD CATÓLICA Y SU PROYECCIÓN EVANGELIZADORA

1. LAURA RENDÓN POSADA

La juventud, un reto apostólico para las universidades católicas.

17. EL PROFESOR CATÓLICO DEL SIGLO XXI

Jesús Luis Alcalá Recuero y Juan Jesús Álvarez Álvarez

Universidad Francisco de Vitoria

Profesores en el Grado o Carrera de Magisterio

j.alcala@ufv.es

j.alvarez.prof@ufv.es

back to center stage. The Catholic teacher, with the attitudes and virtues which emanate from a lived and experienced faith, finds himself in the best position to take on this enormous task.

1. EL PUNTO DE PARTIDA: UN CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y DE HOMBRE

Todo proyecto educativo depende radicalmente de lo que se entienda por educación. En el sentido amplio en el que ahora la consideramos, para nosotros educación significa “humanización”, desarrollo pleno de las potencialidades humanas, cultivo de la naturaleza para que el individuo pueda remontar las cumbres de lo personal a las que está llamado como hombre en una circunstancia y en una situación concretas. Se trata así, por un lado, de *“desarrollar las estructuras de la persona para que alcance su realización integral, y, por el otro, de que la persona esté en relación con todas las dimensiones de la realidad (...) He aquí el fruto de un proceso educativo correcto que podemos denominar también <unidad de la persona>”*¹ y que busca forjar primero hombres, luego ciudadanos y, después profesionales.

Que la educación esté al servicio del ser humano y de su pleno desenvolvimiento en contacto con lo real, significa que un proyecto educativo tiene —como segundo presupuesto— una determinada idea de hombre, una filosofía del hombre y de la vida humana. De hecho, lo quiera o no, todo profesor presupone que existe algo que se puede denominar naturaleza o condición humana que es, a la vez, punto de partida del proceso educativo, marco en el que éste se lleva a cabo y también, de algún modo, la dirección hacia la que apunta y se desarrolla en una especie de “despliegue” siempre inacabado que tiene lugar en un medio real y significativo.

Esa naturaleza, tal como aquí la concebimos, es la naturaleza de un ser personal, que sólo puede desarrollar plenamente sus capacidades en clave de “encuentro” con los otros, capaz de poseerse a sí mismo por su inteligencia y por su voluntad, y que, al menos de forma intuitiva y experiencial, sabe que sólo una vida con sentido, una vida cimentada sobre la verdad y el bien puede, quizás, alcanzarle en alguna medida la felicidad que ansía y que, sin embargo, por sí mismo no acierta a darse. Un ser, en definitiva, con aspiraciones que misteriosamente lo superan y que —de un modo u otro— orienta su vida, de acuerdo con su

Por otro lado, el cuidado de sí inscrito en la naturaleza de una educación así concebida no nace tanto de algún modo de insuficiencia o vacío humanos cuanto de una exuberancia que hay que orientar para que pueda expresarse en toda su plenitud. De ahí que *“la acogida que se ejercita en la relación educativa no pueda realizarse más que a la luz de un sentido de sobreabundancia de la existencia”*^{vii}. Profesor, educador o maestro —en este sentido vienen a ser lo mismo— es, en palabras de Máximo Borghesi, *“aquel que sabe indicar y testimoniar un afecto a la existencia”*^{viii}.

El verdadero maestro ha de saber, además, que la relación educativa sólo puede desarrollarse como es debido en un ambiente de confianza y afecto mutuos con el alumno. De una parte, el alumno ha de tener confianza “en su maestro” y también una cierta amistad “con” él. Y en cuanto al educador, esa disposición generosa, abnegada y benevolente que se expresa en un acto de confianza, ha de ejercerse también al menos en dos sentidos. En primer lugar, es la *“confianza que deposita en cada alumno, tomándolo muy en serio, con respeto”*. Además, es también la *“confianza en la sed de totalidad —como la llama Eugenio D’Ors— de la naturaleza humana”*^{ix} que está presente, quizás oculta, en lo más profundo de cada alumno.

En definitiva, un proyecto educativo debe marcar los cauces de lo que podríamos llamar “diálogo educacional”. Como todo auténtico diálogo, sobre todo si lo que pretende es responder al deseo de felicidad de las personas, *“ha de estar abierto a la verdad: la presupone, ha de buscarla y aceptarla”*^x. Ello implica, además, que ha de ser un “diálogo significativo”, es decir, un diálogo que apunta a una realidad que uno quiere conocer y que se deja decir. Pero, por otra parte, se trata de un diálogo muy particular pues no se da entre “iguales”: profesor y alumno tienen diferentes responsabilidades y, para el cumplimiento de éstas, cuentan con distintos medios. Se da, eso sí, entre “semejantes”, entre personas que, aunque con circunstancias, intereses y experiencias concretos muchas veces diversos, también tienen, en el fondo y en cuanto que seres humanos, similares aspiraciones últimas a las que han sido despertados en el marco de una tradición viva común.

Esta tarea, que es propia de cualquier educador, se ve hoy entorpecida por una mentalidad dominante que no sólo tiende a considerar la cuestión del sentido último como una pérdida de tiempo y esfuerzo sino que relativiza o desprecia valores tan esenciales para la maduración

otra parte- de que la actual crisis educativa no es más que un signo de la crisis aún más profunda que padece nuestra civilización y que afecta especialmente a aquellos, los jóvenes, que carecen de protección ante el *“desierto de sinsentido al que parece unida la existencia contemporánea, y por el cual el vivir no está privado de sentido por alguna causa grave de sufrimiento, sino que es sufriente porque carece de sentido”*^{xiii}.

Al compás de todos estos cambios y del malestar cultural que los ha acompañado, se han introducido en el mundo social y educativo una serie de tópicos y verdades a medias, con repercusiones poco deseables. Entre aquellas, podemos citar en primer lugar la que considera que cualquier forma de desigualdad o diferencia (los que saben y los que no, los que se esfuerzan y los que no lo hacen, los aprobados y los suspensos, los profesores y los alumnos, los padres y los hijos, el hombre y la mujer...) es negativa y fomenta actitudes de intolerancia e insolidaridad, y que el maestro o la institución que asumen estas diferencias fomentan la discriminación y dominación de unas clases sociales sobre otras e incluso reproducen dicha dominación. A este respecto, es cierto y podemos considerarlo como un signo de progreso moral que —como se ha dicho muy justamente— *“en los últimos decenios hemos aprendido que una escuela se dignifica por la elevación de los más pobres y menos dotados; y que la competencia agresiva y vindicativa del prójimo no son precisamente formas humanas en una escuela fraterna”*. Pero *“esa es una conquista que debe sumarse, en difícil tensión, con la emulación y el empeño de ser el mejor en cada orden”*.

También es algo común hoy plantear a los alumnos metas y objetivos que estén a su alcance de modo casi inmediato y a los que puedan acceder con “alegría”, como si el esfuerzo y la disciplina —incluso la autodisciplina,— fueran generadores de frustración e infelicidad. Frente a este error, *“hay que recuperar el valor y tener el coraje de presentar a los jóvenes alumnos aquellas actitudes y comportamientos que los ennoblecen, que corresponden a la nativa generosidad y a la voluntad de entrega propia de esos años, y que, si no son ejercitadas, quedarán anuladas como los órganos que no realizan su función”*^{xiv}.

Ciertamente, es preciso superar las tentaciones que amenazan al profesor respecto de la verdad: la más temida, absolutizarla y administrarla como si se fuera su dueño exigiendo el sometimiento incondicional de los alumnos; la más común hoy, relativizarla y esquivar el compromiso al que necesariamente conduce. Pero dicho esto, en medio de la desorientación actual, creemos firmemente que hay que reafirmar la “diakonía” de la verdad como un ejercicio de caridad intelectual inherente a la educación^{xviii}. Además, aquí se encuentra la clave que nos puede ayudar a salir de esta crisis. Pues a pesar de todos los problemas y circunstancias descritos, lo cierto es que también hoy *“está presente en los jóvenes una gran sed de significado, de verdad y de amor. Y de esta demanda, que tal vez permanezca inexpressa, puede partir el proceso educativo”*^{xix}.

Por otra parte, aún a sabiendas de la enorme influencia –no siempre positiva y, en cualquier caso, anónima e “irresponsable”- que tienen los medios “educativos” impersonales hoy dominantes (la calle, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías), hemos de ser conscientes de que *“a la larga, la persona cree sólo a otra persona; porque fiable, al final, sólo son el amor que se recibe y la compañía que se mantiene fiel a lo largo del tiempo, no las palabras ocasionales ni las presencias puntuales”*^{xx}. No hemos de perder, por tanto, la confianza en que la situación puede cambiar.

Para ello, será necesario sin duda un cambio de paradigma, de actitudes y de comportamientos no sólo en el ámbito escolar; aún es más importante que esa transformación se dé en el entorno familiar e incluso que la sociedad en su conjunto tome conciencia de su responsabilidad educativa, y que todas las instancias implicadas cooperen en la resolución de los binomios humanos que a menudo han sido planteados como antítesis y que han de ser salvados en una síntesis equilibrada y fecunda: utopía y realismo, libertad y disciplina, participación y autoridad, diálogo y obediencia, diferencia e igualdad, tradición y progreso, razón y fe, individuo y sociedad.

Se trata, ni más ni menos, que de contribuir a una liberación de la inteligencia y de la voluntad, en definitiva de la persona, que parece hoy más necesaria que nunca.

sentimentalismo, *“se trata de educar antes que nada el deseo, despertando en la afectividad su profundidad elemental de deseo del bien, y del bien humano en su plenitud, en el que todas las personas, cada una según su propia sensibilidad, cultura e historia, comunican”*

xxiii

En definitiva, de todo lo que hemos dicho podríamos extraer como consecuencia –con Alejandro Llano– que *“una enseñanza de calidad es mucho más que la transferencia de un conocimiento ya decantado. Es la forja ética y científica de personalidades libres, que crecen junto a sus profesores y compañeros, en un clima de convivencia culta, de responsabilidad cívica y de servicio a todos los miembros de la sociedad, especialmente a los más necesitados”*^{xxiv}.

3. HACEN FALTA NUEVOS EDUCADORES

Pese a que los tiempos parezcan apuntar en sentido contrario, además de la familia y, evidentemente, del propio alumno, en el ámbito educativo juega un papel fundamental el educador. Educadores que basen su tarea en una reflexión seria en torno a las cuestiones fundamentales acerca del hombre y la educación, conscientes de que toda práctica educativa irreflexiva tiende a situarse acríticamente en la tendencia cultural dominante en cada época. De ellos hablaremos ahora.

“Un personaje de Gilbert Cesbron, al que preguntaban <<de qué>> es profesor, contesta admirablemente: << De niños, como todos los profesores>>”^{xxv}. Traemos en este punto la cita de Barlow porque, creemos, resume en pocas palabras el ideal de educador que necesitamos hoy: alguien al que además de la materia que enseña le importe también el encuentro con el alumno que tiene enfrente en ese momento y, en él, con la realidad y el proyecto de persona que encierra. Convencidos de que, en última instancia, *“la eficacia de la escuela depende más de buenos maestros que de una sana legislación”*^{xxvi}, el profesor católico para el siglo XXI deberá ser un profesional comprometido no sólo con su disciplina sino con ese proyecto que cada niño o joven es, un proyecto que se desarrolla a

Esta propuesta no debe suponer nunca dejar de enseñar lo que hay que enseñar en cada materia para incluir contenidos relacionados con la ética o la antropología; tampoco salpicar nuestras clases de “cuñas” filosóficas o teológicas que rompan la estructura lógica de la enseñanza de las distintas disciplinas y que, por no ir conectadas con el contenido expuesto, se perciben siempre como forzadas e incoherentes; entendemos que la educación católica no puede concebirse como un simple medio de catequización.

Especialmente en el ámbito de la educación universitaria, lo que planteamos en este punto, sin excluir la presentación de contenidos dentro de las distintas asignaturas cuando éstos no distorsionan la estructura lógica de la materia que hay que explicar, debe concretarse sobre todo en una reflexión coherente por parte del profesorado —a partir de los conocimientos científicos en su estado actual— sobre los fundamentos antropológicos, epistemológicos, éticos y teológicos en que se apoya su propia acción pedagógica y personal^{xxviii}.

Esa reflexión, además, ha de hacerse con los alumnos y orientarse a la búsqueda de las respuestas a esas preguntas últimas que el hombre de todos los tiempos se ha planteado. Para ello, *“hace falta que el profesor universitario católico, en su ineludible tarea investigadora, vaya al fondo de las cuestiones de su área de conocimiento. En el fondo de todo saber parcial está la aspiración al saber último, al sentido de todo lo que se sabe (...) Hay que escarbar hasta ver que las preguntas del propio corazón encuentran algún eco en el fondo de cada asignatura. Implicarse personalmente en el propio conocimiento y su transmisión”*^{xxix}.

Se trata, pues, de abordar esas cuestiones *“desde el mismo terreno científico cultivado por una facultad, en un movimiento ascendente hacia la consideración sapiencial”*^{xxx}, de modo que, a la vez que sirve a alumnos y docentes para su formación como personas maduras, se evite la percepción acerca del tratamiento de esas cuestiones como algo yuxtapuesto a los estudios propios y sin incidencia en la vida intelectual y personal.

Una conciencia clara de su tarea educativa debe llevar igualmente al profesor a asumir con humildad y naturalidad su papel secundario dentro de la obra que es la educación de un niño, en la que éste es el protagonista, y que, sin embargo, sin su actuación, difícilmente llegaría a buen puerto. Le debe llevar a formarse constantemente en los aspectos científicos y técnicos de las disciplinas que tiene que enseñar porque, responsablemente, no puede dejar de actualizarse en los conocimientos que después debe transmitir a sus alumnos, por más que aquellos no sean lo más importante de su función. Le debe llevar a buscar un dominio progresivamente mayor de las técnicas pedagógicas y didácticas, sin perder nunca de vista al hombre, al alumno, como centro de todos los procesos educativos. Le debe llevar a intentar perfeccionarse también como hombre y a transformar mediante su práctica docente y su ejemplo la sociedad en que vive en una sociedad más justa para todos, así como a generar mediante la investigación una cultura capaz de alumbrar la civilización del amor que todos deseamos y que —desde la fe— podemos esperar. El profesor que nuestro tiempo necesita debe ser capaz de integrar teoría y praxis, el conocimiento profundo de los procesos psicológicos que intervienen en la educación y el aprendizaje, el saber sobre las distintas disciplinas, la reflexión acerca del hombre y su papel en el mundo, y el dominio práctico de las técnicas y métodos didácticos que favorecen la adquisición de estos aprendizajes.

Ese compromiso le debe llevar, en resumen, a entregarse a la tarea en cuerpo y alma en una donación de todo su ser que es el único camino educativo eficaz. Como dijo Romano Guardini: *“la primera cosa eficaz es el ser del educador; la segunda, lo que él hace; la tercera, lo que él dice”*^{xxxiii}.

Por otra parte, en la escuela, también en la Universidad, más allá del espacio del aula se producen a menudo situaciones educativas y de aprendizaje con un carácter más informal. Por ejemplo, aquellas en las que un alumno observa e interioriza una actitud o conducta de su profesor o de un compañero ante un hecho concreto. Estas actitudes y conductas son el reflejo de los valores y virtudes que ordenan y regulan la vida de las personas. Y en su aprendizaje es más eficaz el ejemplo que la explicación teórica. Actitudes, valores y virtudes propios del quehacer educativo y magisterial como la

recuperación de la admiración y de ese mismo deseo natural de saberlo todo y de saberlo bien como punto de partida y estímulo primero del proceso educativo; la vuelta a la realidad y la valoración del conocimiento (parcial, pero capaz de verdad) que todas las ciencias nos permiten alcanzar en cuanto vertientes distintas de acceso a lo real, como criterios de demarcación y dinamización de ese proceso; la apertura decidida y respetuosa a los demás y el reconocimiento del diálogo como medio idóneo de búsqueda de la verdad, y –para superar el enciclopedismo dominante desde la Ilustración- el estudio interdisciplinar de todo lo real en orden a un conocimiento más profundo de la realidad misma, desde las diversas perspectivas y bajo la luz integradora de la fe.

Todo ello se ha de encarnar, en nuestro caso, en la figura del profesor, que se convierte así – junto con el alumno- en verdadero criterio curricular articulador de todas las áreas del conocimiento. Un educador, que debe ser –en definitiva- maestro en docencia y en investigación, pero sobre todo en humanidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ⁱ JAVIER PRADES LÓPEZ, “La ruptura de la visión unitaria del sujeto como ruptura del sujeto educativo”, en Arturo GALÁN GONZÁLEZ (ed.) (2007): *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos del futuro*. Madrid, Eds. Encuentro, p. 138.

ⁱⁱ FRANKL, V. y LAPIDE, P. (2005) *Búsqueda de Dios y sentido de la vida*. Barcelona, Herder, p. 83.

ⁱⁱⁱ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (2010): *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, n. 8. (http://www.chiesacattolica.it/pls/cci_new_v3/cciv4_doc.edit_documento?id_pagina=7414&p_id=15206)

^{iv} GONZÁLEZ DE CARDEDAL, O. (2004): *Educación y educadores. El primer problema de Europa*. Madrid, PPC, p. 99.

^v LLANO, A. (2007): *Repensar la Universidad. La universidad ante lo nuevo*. Madrid. Eiusa, p. 99.

^{vi} BAIN, K. (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV, p. 193.

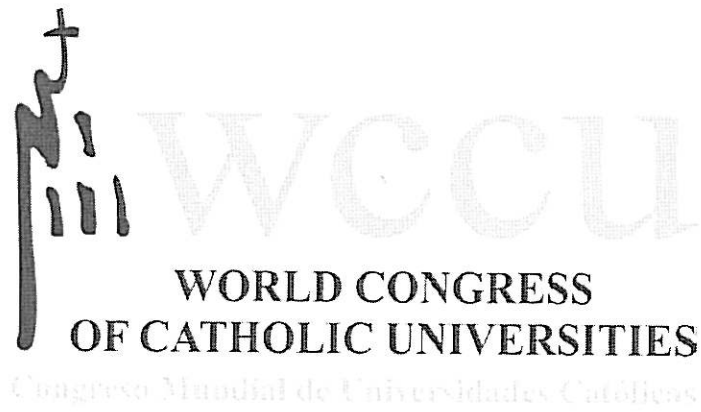
^{vii} COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (2009): *La sfida educativa*, Roma, Editori Laterza, p. 14.

^{viii} BORGHESSI, M. (2005): “Generazioni senza veri maestri”. *L'Eco di Bergamo*, 18 dicembre. (Hay una traducción española en formato html, que hemos consultado el 16 de febrero de 2011: “Un tiempo sin verdaderos maestros”: http://www.dpumadrid.es/pensar_textos/Borghessi_TiempoSinMaestros.htm).

^{ix} ROVIRA REICH, M^a M. (2007): *De profesor a profesor. Diálogo sobre la educación universitaria*. Montevideo. Facultad de Humanidades, Universidad de Montevideo, p. 83.

^x AYLLÓN, J. R. (2005): *Diez claves de la educación*, Barcelona, Styria, p. 99.

^{xi} *Ex Corde Ecclesiae*, Constitución apostólica del sumo pontífice Juan Pablo II sobre las universidades católicas, n. 9.



**WORLD CONGRESS OF CATHOLIC
UNIVERSITIES**

- Papers -

**CONGRESO MUNDIAL DE UNIVERSIDADES
CATÓLICAS**

- Comunicaciones -