



Education in the Knowledge Society
E-ISSN: 2444-8729
fma@usal.es
Universidad de Salamanca
España

Fuentes, Juan Luis; Esteban, Francisco; González, María del Rosario
Sobre las dimensiones identitarias esenciales del profesorado universitario en el contexto
pedagógico-tecnológico contemporáneo
Education in the Knowledge Society, vol. 17, núm. 2, 2016, pp. 39-53
Universidad de Salamanca
Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554762004>

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

Sobre las dimensiones identitarias esenciales del profesorado universitario en el contexto pedagógico-tecnológico contemporáneo

On the essential identity dimensions of university professors on the contemporaneous technologic educational context

Juan Luis Fuentes¹, Francisco Esteban², María del Rosario González¹

¹ Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, España. {jlfuent, marrgonz}@ucm.es

² Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, España. franciscoesteban@ub.edu

Resumen

Cada vez son más frecuentes y más numerosas las voces que reclaman un cambio en las instituciones universitarias. Dichas voces están fundamentadas en diversos factores derivados del pensamiento posmoderno, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la transformación del modelo pedagógico universitario. Ciertamente, no podía ser de otra manera. La nueva realidad necesita una nueva universidad, o si se prefiere, la universidad, usualmente concebida como clásica, no se acomoda a las nuevas circunstancias. Todo ello supone importantes consecuencias para la figura del profesor, quien se ha visto obligado a diversificar su quehacer colonizando nuevas funciones que le eran desconocidas hasta el momento y que van más allá de las tradicionales docencia e investigación. Ahora bien, dicha transformación y diversificación puede ser algo más que eso, y contribuir a la pérdida y el adelgazamiento de sus funciones esenciales, por lo que resulta urgente revisar estos aspectos a la luz de los nuevos retos. En este artículo analizamos algunas de dichas funciones, concretamente las que se refieren a la transmisión de conocimiento, el arte de la retórica del docente, el binomio investigación-docencia y el servicio a la comunidad.

Palabras Clave

Docencia Universitaria; Tecnología; Educación Superior; Investigación; Teoría de la Educación

Abstract

There are becoming more frequent and numerous the voices that are calling for a change in the university institutions. These voices are sustained by various factors derived from postmodern thought, the use of information and communications technology and the transformation of the university teaching model. Certainly, it could not be otherwise. The new reality requires a new university, or if you prefer, the university, usually conceived as classical, does not fit the new circumstances. All this has important consequences for the professor, who has been forced to diversify their work colonizing new functions that were previously unknown and that goes beyond traditional teaching and research. However, this transformation and diversification can be more than that, and contribute to the loss and thinning of its essential functions, making it urgent to review these issues in light of the new challenges. In this paper we analyse some of those functions, specifically those relating to the transmission of knowledge, art teacher of the rhetoric, the research-teaching and community service binomial.

Keywords

University Teaching; Technology; Higher Education; Research; Educational Theory.

Hasta hace poco, la imagen popular del profesor de universidad –el enseñante de Oxford, por ejemplo– era la de un personaje horaño, quizá excéntrico; el profesor proverbialmente despistado, con una erudición inmensa en su campo, ligeramente inocente y torpe en todo lo demás. El universitario de hoy, sin embargo, puede tener ambiciones que corresponden a una imagen absolutamente distinta. Puede aparecer en la televisión como «experto», ser entrevistado por la prensa, ser interrogado para expresar su aguda opinión en cuestiones públicas relacionadas con su campo (y no es extraño que hasta con otros campos); puede encontrarse beneficiosamente involucrado en los negocios de compañías importantes, ser llamado por el gobierno para consultarle o incluso permanecer por algún tiempo a su servicio, al máximo nivel. (Derrick, 2011, pp. 89-90).

1. Introducción

Pocas cosas parecen resistir ante la corriente de cambio constante y la liquidez absoluta que aspira a caracterizar a nuestra época. Las ideas sobre nociones tan esencialmente humanas como el amor y la amistad se modifican en el contexto posmoderno hasta el punto de requerir nuevas palabras que denominen acertadamente los significados que tales conceptos adoptan. Para uno de los más relevantes teóricos de la posmodernidad, Bauman (2006), resulta paradigmático que hayamos sustituido el término relación por el de conexión, lo que supone un cambio sustantivo en la forma en que interaccionamos con los demás, siendo esta más inestable y menos duradera, ajustándose más fácilmente a la noción de red, que oscila entre unos y otros, que a la de pareja, que habitualmente requiere cierta fidelidad y exclusividad.

El concepto de universidad tampoco es ajeno al contexto actual. Bajo el argumento de que no nos encontramos en una época de cambios sino en un *cambio de época*, se pide a la universidad una revisión urgente de su misión (Kindelán, 2013; Hagström y Lindberg, 2013) que evite su estancamiento y desatención de las necesidades sociales más actuales. Significativamente, los propios profesores universitarios¹ defienden una revisión detenida del cambio producido en la universidad con el proceso de Bolonia (Rué, 2009; Carreras Serra, 2013), demandan una reconsideración de las formas de ejercicio (Lupton, 2013), de las necesidades de formación (Zabalza, Cid y Trillo, 2014) y evaluación de la calidad docente (Reyero, 2014) y plantean una redefinición de la identidad del profesor desde la teoría y la práctica (Torra et al., 2012; Monereo y Domínguez, 2014; Zabalza, 2009). En este sentido, podemos diferenciar tres factores profundamente interrelacionados entre sí que se encuentran en el origen de esta transformación: el primero tiene naturaleza filosófica y se enraíza en las características del pensamiento propio de la posmodernidad; el segundo atiende a razones tecnológicas y debe

¹ Nos referiremos al "profesor universitario" sin que ello quiera suponer género, incluyendo en esta denominación tanto al femenino como al masculino.

buscarse en las entrañas del ciberespacio; y el tercero alude a la necesidad de una transformación del modelo pedagógico, basada en la horizontalidad de los roles del profesor y el alumno y en la construcción compartida del conocimiento (Monereo y Dominguez, 2014; Kindelán, 2013; Rué, 2009).

Una mirada a recientes análisis internacionales nos sitúa en este diagnóstico. En julio de 2014, la Carta Final del III Encuentro Internacional de Rectores Iberoamericanos celebrado en Río de Janeiro, destacaba el cambio sensible del mundo universitario del siglo XXI centrado específicamente en la figura del profesor, debido, entre otras causas, a la diversificación de la oferta universitaria, la internacionalización y la incursión de la TIC en el aprendizaje. Asimismo, identifica diez claves estratégicas sobre las que trabajar de manera conjunta en el camino hacia la nueva universidad. Entre ellas, resulta interesante subrayar las tres siguientes: la pretensión de conformar un Espacio Iberoamericano de Conocimiento, con objetivos similares al Espacio Europeo de Investigación (p. I); la responsabilidad social de la universidad, donde se alude a la transmisión de valores y la transformación social (p. II); y el fortalecimiento de la investigación, la innovación educativa y las competencias pedagógicas de los profesores, especialmente en lo que concierne a las TIC (p. V, VI, VII y IX).

Similarmente, en Estados Unidos algunos autores señalan como signos distintivos de la situación actual en este país el preocupante descenso en el número de egresados en formación universitaria, que ha pasado desde el tercer lugar en 1998 al octavo en 2009, así como la tendencia a incluir una formación liberal en la formación de sus universitarios que conduzca a una mayor implicación cívica (Cabrera, 2012). Esta preocupación por la formación ciudadana se evidencia al mismo tiempo por la extensión de los programas de Aprendizaje Servicio (*Vid.* Naval, 2008; Rodríguez Gallego, 2014).

En el contexto español la situación no es menos convulsa. En espera de una nueva ley de universidades pocos años después de la instauración del actual sistema de evaluación del profesorado universitario y de la instauración del proceso de Bolonia, numerosas voces reclaman cambios profundos que afectan a aspectos variados, entre ellos, la revisión de los requisitos para obtener las diversas acreditaciones de acceso a las figuras del profesorado. Entre las evidencias del descontento encontramos en 2013 el encargo del Ministerio de Educación de la elaboración de un informe a expertos sobre la situación de la universidad española. En dicho informe, cuya complejidad quedó refrendada en el hecho de que ni siquiera se alcanzó un consenso entre los miembros de la comisión de expertos, se abogaba por la supresión de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), debido a la inadecuación de sus criterios de evaluación a las necesidades reales del sistema universitario español (*Vid.* Azcárraga y Goñi, 2014). Las consecuencias prácticas de las conclusiones de este informe se verán previsiblemente en los próximos años, de acuerdo con los anuncios que diversas autoridades educativas vienen realizando en repetidas ocasiones.

La abstracción del discurso sobre el cambio universitario se concreta principalmente en la figura del profesor, quien, como advertía Derrick (2011) ha diversificado en gran medida su profesión, viéndose obligado a adoptar la versatilidad como principio de actuación ampliando el rango de tareas que debe afrontar para su realización profesional (Monereo y Domínguez, 2014), saturando su agenda con actividades intra y extrauniversitarias (Zabalza, Cid y Trillo, 2014). En efecto, la ANECA no solo establece una serie de requisitos necesarios para acceder a las categorías del profesorado, sino que al mismo tiempo está definiendo la identidad profesional del profesor universitario adoptando como modelo esta diversificación de la que habla Derrick. Ahora bien, ¿en qué medida dicha variedad de funciones o identidades puede contribuir a difuminar su función esencial y definitoria? ¿Cómo afectan los factores filosóficos, tecnológicos y pedagógicos en la definición de su identidad? En este artículo analizamos algunas de las principales funciones del profesor universitario a la luz de los nuevos retos y de las tres características principales del tiempo pedagógico que nos ha tocado vivir. Comencemos por la primera.

2. Transmisión del saber y formación del criterio

Entre las ocupaciones clásicas del profesor universitario se encuentra la doble tarea de transmitir el conocimiento que se considera verdadero y animar a sus alumnos a buscarlo por sí mismos. En cada disciplina debe explicar los contenidos que conforman el corpus de conocimientos básico, así como las últimas novedades, lo cual implica una actualización constante del profesor y una renovación del material de la asignatura. Asimismo, no solo debe explicar los conocimientos, dar las respuestas, sino que también tiene que plantear preguntas e identificar los retos. En este sentido, debe abordar los temas controvertidos, pues ello evitará, en palabras de Noddings (2009), que la educación se convierta en una mera acumulación de contenidos. Todo ello, contribuirá a que el alumno se haga preguntas, reflexione e interiorice contenidos, en definitiva, forme un criterio propio y desarrolle un pensamiento crítico.

Este papel del profesor y de la universidad parece cuestionarse en el entorno virtual donde el conocimiento se encuentra al alcance del ratón desde cualquier ubicación, no necesariamente la biblioteca o las aulas. La existencia en la mayoría de las universidades de amplias bases de datos que permiten acceder a grandes cantidades de información puede hacer discutible la necesidad de la docencia. Sin embargo, aceptar esta postura implicaría despreciar un aporte fundamental de la educación superior: el criterio. La certificación universitaria no debe referirse únicamente a la adquisición de conocimientos, pues el propio concepto de competencia precisamente pone la atención en la capacidad de decisión sobre la situación concreta, es decir, en la transferencia realizada tras un juicio contextualizado. Y esto es posible precisamente con la formación del criterio. La universidad

tiene hoy la misión de conseguir que sus estudiantes sean titulados con referencias que les permitan discernir lo valioso de lo mediocre o lo perjudicial, y tales referencias nos remiten a la figura del profesor, quien no es capaz de recoger en su clase toda la información relevante de su materia, pero al elegirla transmite un mensaje claro a sus alumnos que indica que la elección señala aquello que merece la pena, lo importante, y, con ello, forma su criterio.

Este contexto es también propicio para el establecimiento de un diálogo educativo en el que profesor y estudiante intercambien preguntas y respuestas, para el descubrimiento cooperativo de la verdad. La discusión filosófica posibilita cuestionar las creencias que sostenemos sobre la realidad, la validez de los acuerdos a los que hemos llegado y los compromisos que sostenemos, cuya comprensión de su significado es lo que nos hace específicamente humanos (Conroy, Davis y Enslin, 2008). Además, genera los esquemas mentales que permiten una reflexión seria sobre las Grandes Preguntas (Noddings, 2013) y les convierte en verdaderos agentes de cambio (Ryan, 2013). Este diálogo se torna progresivamente más necesario en el momento actual en el que se prima la participación en internet con la aparición de la web 2.0 caracterizada por una intensa interactividad, donde los receptores pasivos pasan a ser creadores, en ocasiones, sin criterio sobre la validez de lo dicho. Uno de los eslóganes recientes de Tuenti decía "Lo que vives hoy merece ser contado. Cuéntalo". Ahora bien, realmente ¿todo merece ser contado? En otras palabras ¿todo puede ser dicho? Por ello, la participación en el aula puede contribuir a la adquisición de referencias sobre lo que merece la pena decir, y los requerimientos para que algo pueda tener el sustento necesario para entablar una conversación seria. Asimismo, estas palabras de la célebre red social están cargadas de un profundo *presentismo*, una exaltación del presente que recuerda a uno de los lemas de la *sociedad perfecta* de Huxley. Para sus habitantes, el *soma* –o droga habitualmente consumida– y la himnlopedia tenían el objetivo de promover y transmitir el mensaje "El fue y el será tanto me dan (...). Un gramo tomarás y solo el es verás" (Huxley, 1990, p. 92). Si pensamos entonces que los estudiantes de nuestras aulas habitan culturalmente en este mundo del instante es especialmente necesario generar en ellos dos reflexiones fundamentales. Estas deben hacerse desde la visión profunda de la actualidad y necesariamente cargadas de criterio: la reflexión sobre la comprensión del pasado que nos ha configurado como sociedad, y la mirada aguda y éticamente creativa sobre la sociedad futura que estamos construyendo y de la que están llamados a ser agentes principales, sean conscientes de ello o no.

Centrándonos en el papel que juega el docente, algunos planteamientos pedagógicos actuales, especialmente a la luz de la tecnología educativa, convienen en definir al profesor como un mediador, como si el profesor hubiera sido solo un depositario de conocimiento hasta el momento de la revolución de las TIC. Esto implica dos problemas, pues el papel de mediador ya está ocupado por los medios propiamente dichos, que paradójicamente son manejados con mayor competencia por los propios estudiantes. Además, esta mediación no abarca necesariamente la formación del criterio,

por lo que el rol de formador del criterio del profesor universitario actual requiere no solo saber qué es valioso, sino también dónde se ubica, cómo se accede a él y de qué herramientas disponemos para sacarle el máximo partido. Es decir, debe poseer un cierto nivel de competencia digital centrada en su disciplina para explotar su docencia y su investigación.

Por ejemplo, estudiar un problema científico no requiere solo conocer el problema en profundidad y a los autores y obras que lo han estudiado. A través de la web es posible descubrir con facilidad otros textos del autor donde aborda el problema desde diferentes perspectivas, acudir a las revistas científicas en las que se publican las discusiones sobre el tema, analizar los artículos más citados y su evolución temporal, visualizar clases magistrales *on-line*, webinars o congresos virtuales en los que los investigadores exponen sus planteamientos al respecto... Es conveniente que el profesor universitario conozca este abanico de posibilidades como parte de su docencia actual. Lamentablemente, las TIC en la educación superior aún continúan utilizándose como un mero repositorio de información (Monereo y Domínguez, 2014).

En la actualidad no solo afecta al docente, en cuanto al conocimiento, el paso de las TIC, también le afecta la posmodernidad, la globalización y la velocidad tecnológica y, con ella, la posibilidad de la comunicación inmediata. La relación del docente con el conocimiento no puede ser la misma después del paso por la posmodernidad. Podríamos decir que ya no estamos en la sociedad de la información pero quizás ya tampoco en la del conocimiento, pues este se ve continuamente superado, excedido en sus límites gracias a la globalización y la velocidad comunicativa. Estamos quizás en la sociedad transmedia, donde la cooperación y la rápida respuesta que recibe el investigador en los avances que aporta al conocimiento es una característica de este tiempo que viene para quedarse.

La posmodernidad en su base pone en tela de juicio pretender un conocimiento acabado, lo mismo pone sobre la mesa la globalización y la velocidad de la tecnología y la comunicación en la investigación. Actualmente se cuestiona entrenar en una técnica de última generación o en un software determinado porque nunca la universidad llegará a estar actualizada como para poder entrenar en una técnica a su estudiante de primero y que esa técnica esté vigente cuando este alumno se incorpore al mercado laboral. Por lo tanto el profesor universitario posiblemente tenga que renunciar a la carrera de la velocidad y tenga que adentrarse en la de la profundidad. Ante esto, la respuesta es de nuevo el criterio y la versatilidad de una formación suficientemente activa, abierta, relevante y fundamental. Una docencia que aporte al estudiante la capacidad de interpretar los tiempos y sus cambios, capaz de aportar una amplitud y flexibilidad que quizás guarde más relación con la amplitud de miras de la personalidad renacentista. La especialización debe dar paso a la construcción colaborativa de la ciencia, de la tecnología, de la sociedad y del humanismo.

3. El arte de la retórica

En segundo lugar, dentro de las competencias del profesor universitario, debe destacarse un aspecto central en el ejercicio de la docencia. Ya hemos dicho que no es suficiente con saber una materia, resulta esencial saber comunicarla. Los profesores son comunicadores y tienen la palabra entre sus herramientas de trabajo, de su forma de comunicar dependerá el aprendizaje del alumno. Por supuesto, juega un gran papel el esfuerzo y la capacidad del estudiante, pero caeríamos en un error al pensar que nada tiene que hacer el profesor al respecto, pues puede cautivar a sus alumnos con lo que cuenta o aburrirles hasta el extremo. Sabemos que un buen plato de comida resulta más apetitoso si se presenta estéticamente que si se emplata de cualquier manera. Según el filósofo italiano Giambattista Vico (2005), las funciones del profesor son deleitar, enseñar y conmover. En efecto, no hay mejor elemento para desmotivar a un alumno, que un profesor desmotivado, pues es como un actor que debe modular su voz (Ibáñez-Martín, 1990), sentir el estado emocional de su audiencia y acomodar su discurso a ella. La forma en la que hablamos condiciona la forma en que pensamos, puesto que nuestras cogniciones se alimentan con palabras y al hablar nos escuchamos y evaluamos lo que decimos y lo que pensamos. Ello implica la utilización del vocabulario técnico que nos permite hablar con propiedad, mientras que un vocabulario pobre es previsible que redunde en un pensamiento pobre.

En cuanto que el lenguaje de internet es diferente al lenguaje hablado, debemos pensar en una retórica digital diferente a la analógica. En la red las posibilidades de la comunicación humana se diversifican dando lugar a múltiples lenguajes: verbales, escritos y audiovisuales. No hay duda que estos en ocasiones marginan a los primeros, pero ese mismo error no debe ser cometido en sentido contrario por los docentes, especialmente debido a la fuerza conmovedora que posee en los jóvenes. La famosa saga literaria, convertida en producción cinematográfica, de *Los juegos del hambre* realiza una aguda crítica a una sociedad consumista, tecnologizada y autorreferencial entregada a la cultura del espectáculo, y muestra con maestría la fuerza social de la imagen. La autora, en boca de la protagonista, lo recoge en uno de sus diálogos:

Tiene gracia porque, aunque parloteen sobre los juegos, sus comentarios versan acerca de dónde estaban, qué hacían o cómo se sentían cuando sucedió algo en concreto: «¡Todavía estaba en la cama!», «¡Acababa de teñirme las cejas!», «¡Os juro que estuve a punto de desmayarme!». Todo gira en torno a ellos, no tiene nada que ver con los chicos que morían en el estadio (Collins, 2009, p. 360).

No hay duda de que lo audiovisual, la puesta en escena, o la retórica pueden envolver en papel de regalo no solo lo anodino sino también lo trágico. Pero ello, lejos de despreciarlo, debe llevarnos a reconsiderar su valor educativo. Más concretamente, en la formación del profesorado adquiere especial relevancia, tanto por la función de modelado que se ejerce con respecto a los estudiantes, como porque el discurso retórico no tiene sentido en el ámbito de lo cierto, lo indiscutible, lo acabado o lo estrictamente racional, sino más bien en el de lo posible, lo controvertido, lo probable, lo que permite varias opciones, por lo que es pertinente en el discurso pedagógico (Naval, 2000), en el que tiene cabida la persuasión y la beligerancia cordial (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012). Una presentación de un tema puede realizarse de manera magistral con la palabra, pero reduce las posibilidades del docente que no es especialmente diestro en ello. Definir la retórica de manera más amplia y diversificada en varios canales no solo permite más capacidad de maniobra al educador, pudiendo elegir el medio en el que sea más eficaz, sino que pluraliza la forma en que llega a sus alumnos ya que no toda persuasión se consigue mediante el discurso verbal y no todas las personas son persuadidas de la misma manera. La creatividad audiovisual en la retórica del profesor puede transmitir diversas formas de interpretar la realidad, enseñar que no hay una única forma de resolver un problema ni una única respuesta para todas las preguntas (*Vid.* Eisner, 1992) y en este sentido, promover el pensamiento divergente tan importante hoy en internet, donde, a pesar de lo a priori aceptado, parece imponerse la espiral del silencio y el pensamiento único (Jover, González Martín y Fuentes, 2015).

Por otro lado, de acuerdo con Burbules (2004), puede concebirse la red como un lugar retórico subjetivamente significativo, en el que se viven experiencias persuasivas no neutrales con potencial transformador para el individuo. La ausencia de neutralidad implica que la navegación pueda ser tanto formativa como trivial, y por ello demanda un esfuerzo interpretativo y un ejercicio de crítica. Este ejercicio corresponde tanto al profesor como al estudiante, pues en internet el usuario multiplica sus roles con facilidad, como afirma Jim Collins “I am simultaneously viewer-reader-listener-user-player” (Collins, 2013, p. 657). Esta multiplicación de roles debe ser interpretada como una ampliación de las posibilidades de innovación educativa que aporta la tecnología (Tømte, Enochsson, Buskqvist y Kårstein, 2015) pero también como aportación de nuevas posibilidades didácticas en la propia enseñanza universitaria virtual.

En consecuencia, la retórica digital debe formar parte de la identidad del docente universitario, que supera los límites clásicos de tiempo y espacio, y se caracterizaría por:

- Manejo apropiado de diferentes lenguajes en la web: palabra breve, pregunta incisiva, tiempos adecuados al medio, imagen, videos, enlaces, foros, blogs, narrativas transmedia, cambio de roles, etc.

-
- Manejo del lenguaje estético y de la emoción en la comunicación digital.
 - Capacidad de motivar, incentivar y sostener la participación cualificada de los alumnos, ya no solo en el aula, sino en el aula abierta, sin muros y sin tiempos, de los espacios virtuales.
 - Abrir el conocimiento a la globalidad y multiplicidad de respuestas adecuadas según los perfiles de los alumnos y la multitud de situaciones que se pueden plantear a través de las plataformas.

4. Investigación y docencia: un binomio posible y pertinente

Junto a la docencia, la segunda dimensión que conforma la profesión del profesor universitario alude a la tarea investigadora, es decir, al estudio y desarrollo de las disciplinas que permite resolver problemas actuales y hacer avanzar el conocimiento. Ahora bien, tradicionalmente, algunos autores de relevancia han cuestionado la posibilidad y conveniencia de compatibilizar docencia e investigación, puesto que los esquemas mentales requeridos para la primera son diferentes a los de la segunda (Ibáñez-Martín, 1990) y solo aparecen en personas excepcionales (Derrick, 2011). En efecto, según Ortega (1982) este es uno de los males que aquejaban a la universidad en la primera parte del siglo XX, que lejos de formar profesionales cultos como es su misión, se ocupaba de otras tareas que no son propias y que más que ayudar entorpecían. Según él, el universitario para ser profesional requiere tener una serie de conocimientos: conocer el estado de la cuestión de una disciplina y su aplicación, pero no necesita saber la manera de investigar, pues esto no se encuentra entre sus competencias profesionales. Según esta visión, del médico se espera que sepa curar, del abogado que conozca las leyes y del maestro que enseñe.

Por su parte, Newman (1946) entendía que la tarea específica de la universidad consiste en formar intelectualmente a los individuos así como en difundir el conocimiento. En consecuencia, la investigación debe de ubicarse en otros lugares más acordes a esta función, pues son tareas distintas e implican dones diversos que no suelen darse en la misma persona. Quien tiene clase no tiene tiempo para investigar, que es una tarea que requiere sosiego y tiempo, como nos muestran grandes investigadores de la historia como Pitágoras, Platón, Aristóteles, Bacon, etc. Además, el hecho de que los grandes descubrimientos no se hicieron en la universidad avala esta tesis.

Al perfil del profesor universitario de hoy se le pide que conjugue ambas funciones. La Carta Magna de las universidades europeas, que en 1988 suscitó la aprobación de cerca de 800 centros, declara la indisociabilidad de investigación y docencia. Es cierto que no todas las personas tienen las mismas capacidades, que el tiempo es escaso, pero también es cierto que son frecuentes las personas que sí poseen capacidad para dedicarse a las dos áreas, grandes maestros como Aristóteles y Platón conjugaron la docencia y la investigación en la Academia y el Liceo, y existen ciertas conexiones entre

ambas actividades.

- a) Si acudimos a los indicadores de calidad del profesor universitario, observamos que se suele incluir que sepa transmitir, que sepa de su materia y que esté actualizado en sus conocimientos. Esto último puede hacerse sin investigación, pero hacer esto es muy positivo para la investigación, es decir, investigar requiere estar actualizado, aunque estar actualizado no requiere investigar.
- b) Enseñar posibilita cierta reflexión sobre los conocimientos que se transmiten, no constituye una simple repetición, pues como afirma Carreras Serra (2013, p. 82) "*las explicaciones de clase no son solo un momento de transmisión de saber sino también un momento de producción de saber*". Además, implica establecer relaciones entre lo ya sabido y los últimos descubrimientos y ello es terreno abonado para la investigación científica.
- c) En tercer lugar, rechazar los vínculos existentes entre ambas supondría anular la posibilidad de la metodología de la investigación-acción, algo positivo pues contribuye a la innovación docente y permite una investigación contextualizada y adaptada a las circunstancias particulares y las necesidades concretas (Carr, 2005).
- d) La investigación contribuye a que los estudiantes se impliquen y adopten otro tipo de participación en la materia, desarrollando otras competencias de relevancia como el pensamiento crítico, actitudes éticas relacionadas con la investigación, conocimiento interdisciplinar, creatividad, innovación, etc.
- e) La docencia pone en relación unos conocimientos con un público observador que puede ser motivador de investigaciones. Es cierto que la crítica aguda vendrá en mayor medida de los expertos en la materia, pero en ocasiones alguien con conocimientos básicos es capaz de hacer preguntas diferentes a quienes están inmersos en el tema, su perspectiva es otra.
- f) La investigación puede ser relevante en la juventud donde si bien no se poseen conocimientos y experiencia, sí se suele caracterizar por ilusión y curiosidad, aspectos claves de toda actividad investigadora. No obstante, se requiere una guía de un maestro que, como recomendaba Ramón y Cajal (1944, p. 119) puede "proseguir concentrado y solitario sus empresas de laboratorio, condenándose a la esterilidad docente, o hacer a los demás copartícipes de sus métodos de estudio, promoviendo vocaciones y erigiéndose en prestigioso jefe de escuela". Pero si elige lo primero y "renuncia a la siembra de ideas se declara egoísta o misántropo. Todos pensarán que trabajó para su orgullo en vez de trabajar para la humanidad" (Ramón y Cajal, 1944, p. 120).
- g) Investigar contribuye a estar al tanto del estado de la cuestión a través de diversas actividades como la asistencia a reuniones científicas, la participación en seminarios y grupos de trabajo, la

realización de estancias investigadoras, etc. Todo ello muy conveniente para una docencia de calidad.

Puede pensarse que tras la diversificación actual de tareas se encuentra un razonamiento posmoderno, que viene a concluir que es conveniente ampliar el número de actividades a realizar, puesto que el pensamiento no alcanza a establecer criterios fiables de valor, así al menos, pueda argumentarse la cantidad como elemento significativo de calidad. Es posible que en algún caso ocurra esto, sin embargo, debe rechazarse esta hipótesis en la medida en que las tareas a desarrollar, docencia e investigación, sean eminentemente universitarias, es decir, que sean capaces de justificarse bajo los argumentos de la misión y los principios esenciales de la universidad. Este análisis puede realizarse en dos niveles: por un lado, en lo que respecta a elementos básicos como la docencia cabe preguntarse si la tecnología la modifica hasta tal punto que o bien ya no puede continuar denominándose como tal, o bien cabe cambiar su concepción. Según lo visto, no parece necesario llegar a estos términos, más bien cabría hablar de un desarrollo del concepto de docencia que tiene en cuenta las potencialidades de los nuevos planteamientos y herramientas, llegando incluso a verse reforzado por ellos en su concepción. Por otro lado, no parece razonable cortar las alas a quien tiene potencialidad para desarrollarse en varias dimensiones universitarias y descubra nuevas posibilidades y sentidos de esta palabra. Sin ser estrictamente exigibles a todos, las conexiones entre algunas de sus dimensiones hacen posible que se cultiven de manera armoniosa por algunos miembros de la comunidad universitaria. Es cierto que todos no pueden ser Da Vinci, pero tampoco es prudente poner sistemáticamente orejeras que reduzcan el campo de visión.

5. Servicio a la comunidad

La tercera dimensión del trabajo del profesor universitario es probablemente la que menos atención ha recibido y, al mismo tiempo, uno de los principales motivos de crítica a esta institución. La relación entre la universidad y la sociedad continúa siendo conflictiva, bien por la separación de la primera de los problemas que ocupan a la segunda (Azcárraga y Goñi, 2014), en muchos casos difícilmente apreciables por la dificultad de cuantificarlos, bien por la pretensión de instrumentalizar en exceso la labor de aquella poniéndola al servicio utilitarista y cambiante del mercado, no siempre coincidente con las necesidades humanas (*Vid. Naval, 2008a*). En efecto, estas críticas han predominado en la última reforma universitaria con la introducción de conceptos economicistas como el de competencia o aprendizaje, que sustituye de manera poco ingenua al de educación (Harris, 2011). Otros autores van más allá y encuentran en el profesorado una demanda de visión empresarial, que se manifiesta en la competición con otras instituciones tanto en la captación de estudiantes, como en la obtención de financiación para su investigación. Según Kindelán (2013), esto conduce a una instrumentalización de

la universidad al ubicar el interés crematístico en el lugar del propiamente universitario de transmisión del conocimiento y búsqueda del bien común. Ahora bien, desarrollar una buena estrategia de marketing educativo no tiene por qué percibirse contraria a la misión universitaria, pues precisamente estará contribuyendo en mayor medida al bien común en cuanto que dé a conocer los resultados exitosos de sus investigaciones y de su docencia, atrayendo de esta manera a los estudiantes y empresas más exigentes que observen en tales éxitos una garantía de calidad.

La tecnología puede contribuir a este marketing educativo universitario de diferentes maneras, bien a través de las páginas web de las universidades, bien mediante la difusión de su actividad en los mejores medios disponibles. Pero en los últimos años hemos observado el establecimiento de nuevas vías de conexión entre la universidad y la sociedad. Podríamos pensar que el mejor servicio que la universidad realiza a la sociedad es hoy la aportación de la generación más formada, no solo de su historia, sino de muchos países de la OCDE, como lo demuestra el hecho de que nuestros titulados encuentran trabajo en los países más competitivos de nuestro entorno (Lamo de Espinosa, 2013). Sin embargo, las redes sociales virtuales han contribuido a establecer nuevos lazos significativos entre estos ámbitos. Como narra Castells (2012), los movimientos sociales de los últimos años, utilizando la tecnología de comunicación a su alcance, han contado con la presencia e impulso de muchos profesores universitarios, que han contribuido a dotar a las iniciativas de fundamentos teóricos e ideológicos. Esto ha permitido convertir la acción social en acción política directa, que se ha materializado recientemente en la formación de gobiernos en diversos países. En este proceso es también significativo cierto nivel de desencanto, pues en el camino se han quedado ideas y propuestas que no se encuentran en los programas electorales. Esto parece ser fruto de la confluencia de dos ámbitos, el político y el universitario, que pueden tener elementos en común pero que presentan diferencias importantes. Como es sabido, el primero es el *arte de lo posible*, en cuanto que el gobernante debe poseer una perspectiva global que permita adecuar fines y medios. El segundo es más bien la *aspiración a lo deseable* y se enfoca principalmente a los fines, sin tener que descuidar los medios por ello. El profesor universitario tiene unos fines identitarios diferentes a los del político y el gobernante, y en cuanto que son ocupaciones distintas sería un error concebir la segunda como uno de los servicios a la comunidad que debe realizar como universitario. Ello no quiere decir que el profesor universitario no pueda ser político. De hecho, una perspectiva aristocrática entendida como el gobierno de los más capaces podría concebirle como un candidato para ello. Ahora bien, las aportaciones que puede realizar a la sociedad tienen diferente naturaleza y no deben confundirse.

Sin embargo el aumento del diálogo entre la empresa y la universidad puede ser un requerimiento actual siempre que no pervierta la esencial finalidad de la universidad convirtiéndola en una parte más del mercado.

6. Referencias

- Azcárraga, J. A. y Goñi, F. M. (2014). Sobre la necesidad de una reforma universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 5-22.
- Balmes, J. (2011). *El criterio*. Biblioteca de Autores Cristianos: Madrid.
- Bauman, Z. (2006). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burbules, N. C. (2004). La red como un lugar retórico. En I. Sneyder (Comp.), *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica* (pp. 115-128). Archidona: Aljibe.
- Cabrera, A. F. (2012). Tendencias en la evaluación del conocimiento y aprendizaje en la universidad estadounidense. *Jornada "Evaluación de los Estudiantes en la Educación Superior"* 5 de junio de 2012.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Carreras Serra, F. (2013). Hacia otra universidad. En J. Hernández, A. Delgado-Gal y X. Pericay (Eds.), *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. (pp. 81-105). Barcelona: Anagrama
- Carta Universia Rio (2014). Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas. *III Encuentro Internacional de Rectores Universia*. Recuperado de http://www.universia.net/nosotros/files/CARTA_RIO_28_07_14_ES.pdf
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza.
- Collins, J. (2013). The Use Values of Narrativity in Digital Cultures. *New Literary History*, 44, 639-660. doi: <http://dx.doi.org/10.1353/nlh.2013.0035>
- Collins, S. (2009). *Los juegos del hambre*. Sinsajo. Barcelona: RBA Libros.
- Conroy, J. C., Davis, R. A. y Enslin, P. (2008). Philosophy as a Basis for Policy and Practice: What Confidence Can We Have in Philosophical Analysis and Argument? *Journal of Philosophy of Education*, 42, 165-182. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00631.x>
- Derrick, C. (2011). *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la educación contara para algo*. Madrid: Encuentro.
- Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española*

de *Pedagogía*, 191, 15-34.

García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea-UNED.

Hagström, E. y Lindberg, O. (2013). Three theses on teaching and learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 119-128. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.694097>

Humboldt, W. (1991). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. En C. Bonvecchio (Ed.), *El mito de la Universidad*. (pp. 75-96). Buenos Aires: Siglo XXI.

Huxley, A. (1990). *Un mundo feliz*. Barcelona: Plaza y Janes.

Ibáñez-Martín, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 239-257.

Jover, G., González Martín, M. R. y Fuentes, J. L. (2015). Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela: de Antígona a la narrativa transmedia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(1), 69-84. doi:<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20152716984>

Kindelán, M. P (2013). Una perspectiva sobre el binomio enseñanza-investigación en la universidad del s. XXI. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 27-45.

Lamo de Espinosa, E. (2013). En J. Hernández, A. Delgado-Gal y X. Pericay (Eds.), *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio* (pp. 189-211). Barcelona: Anagrama.

Lupton, M. (2013). Reclaiming the art of teaching. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 156-166. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.694098>

McEwan, H. (2011). Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 125-140. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00783.x>

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>

Naval, C. (2008a). *Teoría de la educación: un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.

Naval, C. (2008b). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: *service learning* y *campus compact*. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-79). Madrid: MEC.

Newman, J. H. (1946). *Naturaleza y fin de la educación universitaria*. Madrid: EPESA.

Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.

Noddings, N. (2013). *Education and Democracy in the 21st Century*. Teachers College Press: New York.

Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza.

Pérez Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Madrid: Ediciones Nobel.

Ramón y Cajal, S. (1944). *Los tónicos de la voluntad*. Madrid: Espasa Calpe.

Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17(2), 125-143.

Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157

Rué, J. (2009). El cambio en la universidad, sus epistemologías y consecuencias de las mismas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 295-317.

Ryan, M. (2013) The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>

Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.

Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Madrid: MEC.

Torra, I. et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.

Tømte, C., Enochsson, A. B., Buskvist, U. y Kårstein, A. (2015). Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online. *Computers & Education*, 84, 26-35. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.005>

Vico, G. (2005). *Elementos de retórica*. Madrid: Trotta.

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81.

Zabalza, M. A., Cid, A. y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54.