

CONSIDERACIONES INTEMPESTIVAS SOBRE METODOLOGÍA DOCENTE UNIVERSITARIA

Prof. Dr. Luis Bueno Ochoa
Área de Filosofía del Derecho
Facultad de Derecho-ICADE
Universidad Pontificia Comillas de Madrid

RESUMEN

(*Admisión*) La pugna entre dos modelos universitarios: (*Compresión*) uno, basado en la transmisión del conocimiento; y otro, en el aprendizaje; queda resuelta, al parecer, a través del tándem universidad-empresa. (*Explosión*) Los mecanismos de control de la calidad, en particular, las encuestas al profesorado universitario son un referente del *modo empresarial*, que se impone al *modo académico*, de «hacer universidad». (*Expulsión*) En la universidad *online* que viene los tutores (del presente-futuro de la era digital) suplantarán a los profesores (del presente-pasado de la docencia presencial).

PALABRAS CLAVE

Conocimiento, Aprendizaje, «Plan Bolonia», Encuestas, Universidad *online*.

ÍNDICE

I. Admisión. II. Compresión. III. Explosión. IV. Expulsión.

«A lomos de todas las paradojas se cabalga hacia todas las verdades. ¿Qué dosis de verdad puede soportar un hombre?». (Friedrich Nietzsche).

I. ADMISIÓN

Emplearemos la estructura que provee el motor de cuatro tiempos, algo sobre lo que se insistía, machaconamente, en la infancia para que fuese memorizado (recuérdese la cuádruple secuencia: *admisión*, *compresión*, *explosión* –o *expansión*– y *expulsión* –o *escape*–), como medio de organizar, o sin más, como esqueleto de esta comunicación cuyo título permite distinguir: de una

parte, el «*qué*», o sea, las *consideraciones intempestivas*; y de otra, el «*sobre qué*», o sea, lo que en un contexto determinado, el universitario, da de sí eso que llamamos metodología y que podríamos identificar con la trabazón entre las formas y los contenidos.

Ni que decir tiene que la impronta nietzscheana está presente en el título⁵²² y anima para que la exposición avance a lomos de un dinamismo en el que primará, a vuelapluma, no tanto lo reflexivo como lo percibido y sentido. Serán éstas, por tanto, unas consideraciones desprovistas de orden y carácter sistemático que se conformarán con presentarse como ráfagas de sensaciones. Ráfagas desprovistas de la meditación necesaria que asaltan el teclado del ordenador y que surgen para propiciar que la *comunicación* sienta las bases de una eventual *discusión*.

Comunicación y discusión son, por consiguiente, el objetivo, inmediato y mediato, respectivamente, a que se contraen estas páginas. Antes de descender al núcleo de estas consideraciones convendrá hacer alguna aclaración preliminar; así como exteriorizar, a continuación, cuál es el presupuesto de las mismas.

La aclaración preliminar exige retomar el título de la comunicación. Nótese que la adjetivación empleada sobre el *qué*, la metodología, tiene que ver con la docencia; y, más en concreto, con la docencia universitaria. Utilizar el término docencia y no otros como, por ejemplo, enseñanza o aprendizaje, es una buena muestra de la querencia aséptica que se desliza en la parte final del

⁵²² Véase NIETZSCHE, F.: *Consideraciones intempestivas*, trad. de A. Sánchez Pascual, Madrid, Alianza, 1966. Lo *intempestivo*, es decir, “lo que es o está fuera de tiempo y razón (Diccionario RALE, 22ª ed.) quizá no acoja con tino suficiente a estas consideraciones que tienen mucho de coyuntural. Sin embargo, las alusiones de Nietzsche en la precitada obra a los *cultifilisteos* sí provee de un marco adecuado a esta comunicación: “Los *cultifilisteos*, temerosos de lo desconocido, fundan *su historia* en lo *real* y en lo *racional*, abandonando la dolorosa *búsqueda* trágica del hombre dionisiaco. Ese corsé *racional* que *produce monstruos*, es el que constriñe a demasiados filósofos, anulándolos e imposibilitándolos como seres dinámicos y vivos, en definitiva, como buscadores dionisiacos con *voluntad de poder*, como creadores artísticos. Este devenir existencial del *todo fluye* heracliteo, es una herencia clara del dialéctico griego en el pensamiento de Nietzsche”. GARRIDO NORNIELLA, J. L.: «Leyendo a Nietzsche cien años después», en *El Catoblepas, Revista Crítica del Presente*, núm. 14, abril de 2003; artículo en el que se propone una lectura de Nietzsche cien años después presidida por el interrogante siguiente: ¿Han conseguido los *cultifilisteos* y la maquinaria bélica americana *dominar* el mundo?

título. Más adelante entraremos en la polémica vivenciada, hoy por hoy, entre *enseñar* y *aprender*. De momento, sirva como aclaración, como queda dicho, que el uso de esta expresión nos sitúa a distancia, aparentemente, al menos, tanto de la *enseñanza* (lo caduco) como del *aprendizaje* (lo actual).

Prestar atención al presupuesto de la actual comunicación es tanto como dar cuenta de qué motivos o, más bien, de qué obras son las que están detrás de estas consideraciones que no hay el menor empacho en rebajar a la categoría de meras ocurrencias.

La lectura de una novela reciente ambientada en el entorno universitario de Antonio Orejudo es, posiblemente, el desencadenante principal de esta comunicación⁵²³. Otras obras allí reseñadas provenientes del ámbito universitario anglosajón⁵²⁴ e incluso otras más cercanas⁵²⁵ configuran un caudal que ha servido para impulsar un resultado que toma la forma de consideraciones. La ficción es, muchas veces, un recurso que se presenta sin buscarlo deliberadamente y del que se desgajan ocurrencias en las que algunos encontramos (o queremos encontrar) un contenido altamente revelador. Así, por ejemplo, el panorama descrito en la novela anotada de Pablo Tusquets el campus de *Oxford 7* tiene un lema significativo y emparentado con un parecido «aire de familia» que podrá dejarse ver en estas páginas: *In Gold We Trust*; es decir, un campus en el que las Facultades Universitarias estarán patrocinadas por grandes Firmas comerciales que están en la mente de todos (Apple, Coca-cola...); dedicadas a sectores de actividad sorprendentes (Ingeniería Sexual, Artes Plásticas Precomputacionales, Ingeniería Emocional...); con cátedras variopintas (de Pintura Plana, Emotividad Diferencial, Heavy Metal Precomputacional...) y un largo etcétera que sitúa al mundo de la universidad, en tanto que *narrativa de anticipación*, de

⁵²³ Véase OREJUDO, A.: *Un momento de descanso*, Barcelona, Tusquets, 2011.

⁵²⁴ Cfr., por ejemplo, AMIS, K.: *La suerte de Jim*, trad. de J. M. Benítez Ariza, Barcelona, Destino, 2007; y LODGE D.: *El mundo es un pañuelo*, trad. de E. Rimbau, Barcelona, Anagrama, 2007.

⁵²⁵ Cfr. TUSSET, P.: *Oxford 7*, Barcelona, Destino, 2011.

resultar admitida esta calificación, como un medio o sistema de vigilancia universal y exhaustiva que recuerda, cómo no, a *Big Brother*⁵²⁶.

Despejado mínimamente el presupuesto inspirador que, dicho sea de paso, podría enlazar con eso que se conoce ya como *el capitalismo académico y la nueva economía*⁵²⁷, atengámonos ahora a adelantar con qué tendremos oportunidad de contemporizar, en clave sinóptica, en los tres tiempos que restan:

Compresión. Nos limitaremos a contextualizar la situación actual explicitando dos modelos que se dicen antagónicos de concebir la universidad. Una exposición comprimida, o concentrada, mas no detallada, se hará necesaria para que los dos últimos tiempos, como tralla final, queden alojados fuera del sinsentido que las interpretaciones malintencionadas, sazonadas de optimismo, tuvieran la tentación de conferir a los mismos.

Explosión. El plato fuerte de la crítica a la metodología docente universitaria que nos invade se centra en cuestionar uno de los elementos que constituyen un factor clave del sistema: las agencias de calidad se valen de unas herramientas para hacer su trabajo de evaluación del profesorado universitario como son las encuestas que cumplimentan en cuestionarios *ad hoc* los alumnos. La búsqueda de la (medición de la) *calidad* se ve distorsionada por la *cantidad* («encuestas buenas» o «encuestas malas», he ahí la carta de presentación del docente como tal; es decir, sin tener en cuenta esas otras facetas que se dicen inherentes a su rol profesional como son la gestión y la investigación). La perversión de las encuestas concentrará, explosiva y expansivamente, valga la expresión, la crítica descarnada a un instrumento *clientelar*, más propio del *Management* empresarial, tan afín a la burocracia, como son las encuestas.

Expulsión. Y llegará el final con la expulsión y/o el escape con tintes apocalípticos. Parafraseando al filósofo eslovaco de moda, Slavoj Zizek, no se

⁵²⁶ Véase ORWELL, G.: 1984, trad. de R. Vázquez Zamora, Barcelona, Destino, 2003.

⁵²⁷ Véase PARDO, J. L.: «No me hables de Oxford», en Diario *El País*, 1-V-2011.

sabe a ciencia cierta si lo que se pretende es hacer una defensa de las causas perdidas⁵²⁸ o si, en otro caso, lo que toca es admitir que vivimos el final de los tiempos⁵²⁹; y que, por consiguiente, no nos queda otra cosa que prepararnos para ir diciendo adiós a la universidad⁵³⁰. Decir adiós a la universidad es tanto como decir adiós a la universidad que vivimos como estudiantes y que vivimos todavía, desdibujándose sin solución de continuidad, como profesores. Una universidad, aquélla, con aulas, con alumnos, que ahora nos percatamos de cuál era su nota más característica: la de ser una *universidad presencial*. Esa presencialidad se percibe hoy como algo que está en trance de extinguirse. Es innecesario verse, mirarse, hablarse, reunirse... La universidad de hoy y, sobre todo, la de mañana, la del futuro inmediato, se mira a través de los monitores de los *netbooks*, los *smartphones*...; se fragua en entornos propicios como las redes sociales que tanto nos comunican aunque sea a fuerza de aislarnos... El *face-to-face* de los anglosajones y/o el *tête-à-tête* del mundo galo no sólo es incómodo es también algo obsoleto. Una universidad presencial es, aseguran los que dicen saber de todo esto, un reducto del pasado. Hay que dirigir los pasos, nos cuentan, nos tratan de convencer, hacia la universidad *online* que permitirá amortizar, al fin, esa figura, tan innecesaria y perturbadora, como es el profesor universitario.

Una vez desgranado este primer tiempo con *admisión* del presupuesto inspirador; de alguna aclaración preliminar y, sobre todo, del resumen de los tiempos que sucederán después, debemos plantearnos ya empezar a ir cubriendo las etapas marcadas en el orden establecido.

II. COMPRESIÓN

Dos modelos, que se presentan como antagónicos, de concebir la universidad propenden una tensión dialéctica fructífera para que logren avanzar estas consideraciones y, especialmente, las que nutrirán los tiempos tercero y cuarto

⁵²⁸ Cfr. ZIZEK, S.: *En defensa de las causas perdidas*, trad. de F. López Martín, Tres Cantos (Madrid), Akal, 2011.

⁵²⁹ Expresión coincidente con el último título publicado por el polémico filósofo. Véase ZIZEK, S.: *Vivre la fin des temps*, Paris, Flammarion, 2011.

⁵³⁰ Véase LLOVET, J.: *Adiós a la universidad*, Barcelona, Galaxia-Gutenberg, 2011.

que, oportunamente, se sucederán. Hasta hace no mucho tiempo se hablaba de diferentes concepciones de universidad (napoleónica, alemana, norteamericana, soviética, latinoamericana...) y se focalizaba en la democratización de la universidad y, sobre todo, en la interacción universidad-sociedad⁵³¹; de un tiempo a esta parte, en cambio, el debate está siendo –o ha sido– monopolizado por el Espacio Europeo de Educación Superior comúnmente conocido como «Plan Bolonia».

La implantación de los nuevos títulos universitarios (Grados, posgrados Máster y Doctorado) ha sido, y está siendo, polémica. Han entrado en pugna dos modelos y, como resultado, uno ha resultado victorioso y el otro caerá, está cayendo, forzosamente, en desuso.

Con visos de simplificar el estado de la cuestión diremos que el modelo victorioso es el que se ha impuesto al abrigo de las *competencias, destrezas y habilidades*; reconociendo un papel protagonista al alumno y, para ser más exactos, al aprendizaje («aprender a aprender» es el *slogan* que se jalea en la pedagogía imperante). Por contra, el modelo que parece es el que se centraba en la transmisión del conocimiento (que gravitaba en torno a la conocida como «lección magistral»); que reconocía papel protagonista no tanto al *educando* sino al profesor y en el que primaba, en resumidas cuentas, la enseñanza (a diferencia del tautológico «aprender a aprender»).

Los dos modelos mencionados han dividido a los profesores universitarios, en España, en particular, en *bolónicos* (o *bologneses*), por una parte, y en nostálgicos instalados en la obsolescencia acomodaticia, por otra.

La universidad, se afirma con convicción, ha de tener sentido práctico. Más que interactuar con la sociedad, en general, debe hacerlo con la empresa, en

⁵³¹ Véase, a título indicativo, FERRER PI, P.: *La universidad a examen*, Barcelona, Ariel, 1973.

particular. No puede ser o seguir siendo, como se dijo hace años, una «fábrica de parados»⁵³².

La dimensión laboral, profesional o, sin más, empresarial, es la prevalente. Aunque la actual organización de los títulos universitarios pudiera guardar cierta analogía con la función de la universidad percibida por Ortega allá por 1930 de acuerdo con la triple misión (cultura, profesión, ciencia)⁵³³ a través de los títulos de Grado, Máster y Doctorado, respectivamente; esto no es más que un espejismo.

La dimensión, antes denominada laboral, profesional y/o empresarial, echa por tierra la antedicha correspondencia. En realidad la misión de la universidad es una o, preferentemente, sólo una; que, como se desprende de lo expuesto previamente, se fija en la segunda de las dimensiones a que aludía Ortega. La cultura y la ciencia no tienen, ni de lejos, ese protagonismo. La cultura puede germinar en otro sitio y no necesariamente en la universidad. La ciencia o investigación también seguirá otros derroteros no estrictamente académicos al no poder encontrar su sitio si no es haciendo tándem con la empresa. Es la dimensión profesional o, dicho de otra manera, la que se envuelve al socaire de las llamadas *competencias específicas profesionales* consistentes en «saber hacer» las que lideran, con carácter *cuasi* exclusivo y, por ende, *cuasi* excluyente, el rumbo de la universidad.

Los dos pilares que sustentan el actual modelo son la internacionalización (que acciona, en lo fundamental, a través de las estancias de intercambio) y las prácticas (en empresas, entidades... con una orientación clara: «colocarse» los futuros titulados y como atalaya para el *recruiting* desde la perspectiva del futuro empleador). Dichos pilares, no obstante, cuentan con factores coadyuvantes como, por ejemplo, la evaluación continua y el trabajo no presencial y en equipo (que ahora se conoce como «trabajo colaborativo») que

⁵³² Véase DE MIGUEL, A. y MARTÍN-MORENO, J.: *Universidad: fábrica de parados*, Barcelona, Vicens-Vives, 1979.

⁵³³ Véase ORTEGA Y GASSET, J.: *Misión de la Universidad* (1930), en *Obras Completas*, Madrid, Fundación Ortega y Gasset-Taurus, 2005, Tomo IV, pp. 529-568.

constituyen, ciertamente, las señas de identidad del modelo que ya está en vigor.

El modelo universitario con el que ya es obligado convivir está provisto de una visión *clientelar* en el que confluyen parámetros de rentabilidad propios del *Management* empresarial. El *modo académico* ha cedido, digámoslo así, ante el *modo empresarial*. La burocracia universitaria, sin embargo, no se va a ver atenuada; antes el contrario, este *modo empresarial* de «hacer universidad», por chocante que resulte, incrementa exponencialmente la burocracia.

Los desencuentros a la hora de tomar partido por un modelo de universidad, empero, no han cesado. Al lado de visiones optimistas que dirigen la atención a la prospectiva, en clave aperturista-internacionalista, de la universidad⁵³⁴ se aprecia la existencia de otras que se fijan en lo señaladamente endogámico y corrupto de la institución universitaria⁵³⁵.

La tensión entre la internacionalización y la endogamia a que se ha aludido previamente quedará resuelta, dicen los expertos, a través del *mercado universitario* que se gesta en torno a los *rankings* de universidades; un sistema que se erige merced a esa especie de agencias de *rating* (léase, calificación, evaluación...) que en otros órdenes (el financiero, sin ir más lejos) tantos quebraderos de cabeza ha dado y, según se percibe, a buen seguro, seguirá dando.

El mercado universitario será, deviene obligado concluir, el que pondrá los puntos sobre las íes. Y para ello qué mejor manera de objetivar las decisiones, las propuestas... que encomendarse a la beatitud de la tecnología: las *nuevas tecnologías* –tenemos que oír sin atrevernos a disentir so pena de quedar estigmatizados– *nos facilitan la vida a todos*. Y si a algunos no se la facilitan es porque se lo tienen merecido: *esos tecnófobos cavernícolas son los pesimistas*

⁵³⁴ Véase, por ejemplo, PÉREZ DÍAZ, V.: *Universidad, ciudadanos y nómadas*, Premio Internacional de Ensayo Jovellanos, XVI Edición, Gijón, Nobel, 2010.

⁵³⁵ Véase, por ejemplo, PENALVA BUITRAGO, J.: *Corrupción en la universidad. El caso de la educación, el triunfo de la endogamia*, prólogo de Alejo Vidal-Cuadras, Madrid, Ciudadela, 2011.

inmovilistas de siempre que no hacen sino lamentarse, contradecirse... en fin, gentes que no son de fiar cuyo principal objetivo en este mundo es amargarnos con sus diatribas y sus patéticos déficits de adaptación.

La neutralidad tecnológica se convierte, según lo expuesto, en la mejor aliada del mercado. No son las TIC's, en sí mismas, buenas o malas; depende del uso que se haga de las mismas resultarán aconsejables o desaconsejables. Con un razonamiento tan correcto como el precedente, diríamos, no parece haber margen para discutir y mucho menos rebatir. Sin embargo, esa aparente neutralidad, a poco que se piense en ello, no es tal. La tecnología representa, efectivamente, algo así como un *ser o no ser*; y el *no ser* llegaría a ser tanto como *no estar, no contar...* Más que *fractura digital* habría que hablar, por consiguiente, de *exclusión digital*. La distinción con que antaño se clasificaba a los estudiantes preuniversitarios, entre *ciencias* y *letras*, está dejando de cobrar sentido. Las *letras* constituyen un ropaje de cariz culturalista que estorba porque distrae la atención de lo que verdaderamente interesa: el especialismo; es decir, lograr convertirse en un profesional, en un profesional experto. Los *bárbaros especialistas* a que se refería Ortega⁵³⁶, de nuevo citado, demandan tecnología incesantemente y, al propio tiempo, menosprecian, laboral, profesional, empresarialmente, *las ínfulas culturalistas de quienes se quieren hacer pasar por humanistas generalistas que, confundidos, siguen confundiéndose al creer «saber un poco de todo» cuando de lo que se trata es justamente de todo lo contrario; o sea: «Saber todo de un poco».*

No sabemos si la defunción de los estudios de humanidades es un hecho o si lo va a ser más o menos pronto. Sí parece, como poco, la crónica de una muerte anunciada. Las «ciencias del espíritu», como las llamaba Rickert, deben ganarse su sitio que, al parecer, no está, no puede estar, en el que comparten la universidad y la empresa. Las humanidades, como si de una forma de pseudociencia se tratara, tendrán que encontrar acomodo en otros lugares: templos, casinos, clubs, redes sociales... ¿quién sabe!

⁵³⁶ Véase ORTEGA Y GASSET, J.: *La rebelión de las masas* (1930), en *Obras Completas, op. cit.*, Tomo IV, pp. 347-528.

El final de la compresión de modelos universitarios hasta ahora en liza nos lleva a un paraje uniformador, estandarizado y unidimensional. Es el momento de acometer, pues, la doble crítica final, *explosiva* y *expulsiva*, valga decir, del tercer y cuarto tiempo en que van a quedar estructuradas estas *consideraciones intempestivas* finales.

III. EXPLOSIÓN

¿Cómo hacer que despunte, antes de explotar, algún elemento característico de la metodología docente que acompaña al modelo universitario vigente? Entre las señas de identidad antes mencionadas se hacía alusión a lo que se percibe como una necesidad: calificar, evaluar la calidad; y de ahí que los *rankings* de universidades cobren, no sólo en Estados Unidos, una importancia que no puede ningunarse. Medir la calidad en diferentes vertientes es el paso previo para que se pueda hablar, propiamente, de *rankings* de universidades y, por consiguiente, de un mercado universitario eficiente que sea acorde con las exigencias de los empleadores, esto es, que interactúe armónicamente con los dictados de la empresa.

La metodología docente del modelo universitario vigente ha introducido cambios de gran calado en la relación entre el profesor y los alumnos. Si antes la «lección magistral» constituía la compañía fundamental en el camino de la transmisión del conocimiento, ahora, en cambio, los métodos docentes son, preferentemente, otros en los que la evaluación continua y el «trabajo colaborativo» tienen peso considerable y constituyen un valor al alza. Pues bien, la manera de desplegar la crítica contra estas nuevas metodologías y, en suma, contra el modelo que se ha impuesto recurre, entre otros instrumentos de la medición de la calidad en la prestación del servicio docente, a las encuestas al profesorado por parte de los alumnos.

El profesor universitario ya no es, estrictamente, un transmisor del conocimiento; es un guía (o *coach*) «en la distancia», toda vez que la

modalidad presencial irá perdiendo terreno a favor de la no presencial. Las nuevas tecnologías son, en este punto, un aliado, un auténtico baluarte de esa concepción de los créditos docentes que rigen en la actualidad (ECTS) y procuran integrar ambas modalidades docentes.

Hacer un recorrido por los cuestionarios en que consisten las encuestas que cumplimentan los alumnos respecto al profesorado universitario, aunque sea forzando, llegando a la caricatura, en ocasiones, nos ofrecerá argumentos suficientes para conocer el alcance de estos mecanismos de control de la actividad docente. Ratificaremos lo que antes se apuntó a propósito de la estandarización, la uniformización y el carácter unidimensional del modelo universitario en boga. El rol del profesor universitario, comprobaremos, se irá difuminando a medida que se va (des)haciendo más inconsistente. Las encuestas del profesorado, es decir, estos exámenes, anónimos, conviene subrayarlo, que se hacen al examinador reportan un muestrario de hasta qué punto pueden pervertirse las relaciones interpersonales en el seno de la universidad. El alumno, antes *educando*, ahora se reviste del rol de usuario, consumidor o, simplemente, cliente. Repárese en que si alguna vez se planteasen actuar concertadamente (algo nada difícil de conseguir a golpe de *clic* en las redes sociales: Twitter, Facebook...) lograrían motorizar su *potestas* y así conseguir, de hecho, que las encuestas sirvieran fácilmente para poner en entredicho la atávica *auctoritas* de quien oficia como profesor, en parte real (presencial), en parte virtual (no presencial), dentro y fuera de las aulas universitarias.

La perversión de las encuestas constituye, en suma, una prueba de los cambios que acompañan a la metodología docente inherente al modelo universitario en vigor. Aunque se trate de mecanismos que llevan tiempo funcionando, seguramente, será a partir de ahora cuando adquieran esplendor.

Para hacernos una idea sobre la perversión de las encuestas lo que se va a hacer es seleccionar, casi al azar, unos cuantos *ítems* que se suelen incluir en los mencionados cuestionarios que conforman las encuestas para extraer consecuencias que pongan de manifiesto precisamente eso: la perversión de

un sistema, las encuestas, al servicio de un modo, el *modo empresarial*, que menosprecia el *modo académico*; que, no se olvide, hasta hace bien poco se consideraba el *modo universitario* al uso.

Las encuestas al profesorado son un ejemplo más de la ingente burocracia que cada vez tiene más que decir en el entorno universitario. Como ya se ha hablado de «profesores por puntos»⁵³⁷ desplegar ahora una crítica contra las encuestas surcada por el humor, aunque sea entristecido, sin la pretensión de decir la última (y lapidaria) palabra, propiciará que tenga lugar, sin acritud, allá donde corresponda, el contraste de pareceres.

Los seis grupos de *ítems* seleccionados, a título indicativo, son los que enunciaremos, primero, para comentarlos, después; a saber: 1. Puntualidad; 2. Cercanía; 3. Uso de las TIC's; 4. Claridad; 5. ¿Es recomendable el profesor? y 6. Juicio global.

1. Que el profesor sea o no puntual en su asistencia al aula es algo sobre lo que el *examinando* puede pronunciarse, aunque sea anónimamente, siendo como parece ser, en este caso, «rey por un día». Existen otros medios, no cabe duda, que sirven para establecer pautas de control sobre el profesor; incluso puede que esta pregunta no tenga otro cometido sino el de confirmar que quienes han cumplimentado los cuestionarios lo han hecho con un mínimo de seriedad. Sin embargo, preguntar al alumno sobre la puntualidad del profesor es algo que se me antoja irrelevante por innecesario. Existen otros medios, conviene insistir en ello, seguramente desprendidos de ese tono de sospecha que traslucen en este punto los cuestionarios, para cerciorarse de que se cumple el horario. La «buena fe», por lo que se ve, no se presume, aunque sea salvo prueba en contrario, en el entorno universitario.

2. La cercanía del profesor, el respeto y su disponibilidad es algo que también se suele (léase, se pretende) evaluar. Aunque la presencialidad sea una valor a

⁵³⁷ Véase DE AZCÁRRAGA, J. A.: «La universidad que viene: profesores por puntos», en Diario *El País*, 3-III-2011; tribuna en la que se incide en que la aplicación de la burocracia de las Agencias de Evaluación y Calidad y del Estatuto del Profesorado permitirá llegar a Catedrático a base de ocupar puestos de gestión y con un cero en investigación.

la baja, la cercanía sí se valora (claro que nos dirán, si es que persiste el malentendido, que la cercanía se puede obtener a través del correo electrónico, los *chats*, los foros...).

Aunque lleva tiempo diciéndose que los padres no tienen que ser amigos de sus hijos resulta, en cambio, que los profesores tienen que ser cercanos a sus alumnos. Ser cercanos a los alumnos no quiere decir, ciertamente, que haya que entablar relaciones de amistad con los mismos pero sí estar a su disposición y tratarles con respeto. Esta cercanía, incentivada, al alumno hace del profesor de universidad una especie de padre putativo. El trato cercano, la *tutorización* permanente del alumno quien, por cierto, cuando llega a la universidad ya es mayor de edad o está a punto de serlo, puede convertir al profesor en una suerte de guía espiritual camuflado. Promover la cercanía al alumno podría hacer incurrir al profesor en una extralimitación de sus funciones. Y es que, por decirlo con rodeos que aspiran a ser elocuentes, puede que preocuparse por lo preocupados que estamos todos preocupándonos no nos lleve más que a hacer círculos y más círculos... Los alumnos universitarios son, subrayémoslo, mayores de edad; son adultos. Que el profesor universitario esté dispuesto a invadir un espacio que es el ámbito habitual de la familia o los amigos causa extrañeza. Y, en última instancia, esa extrañeza puede enturbiar más que facilitar las relaciones entre el profesor y los alumnos.

3. El uso que hace el docente de las nuevas tecnologías es una pregunta frecuente, por lo que he podido ver en varios casos, en los cuestionarios de encuestas del profesorado universitario. El carácter uniformador, contrario en la raíz a la propia etimología del contexto en el que nos encontramos, no es, quiero creer, discutible.

La respuesta a esta clase de preguntas envuelve en realidad dos grupos de cuestiones diferentes. En primer lugar, si el profesor hace uso o no de las nuevas tecnologías. Y, en segundo lugar, de hacer uso de las mismas, si éste resulta adecuado.

Parece obvio destacar que con esta clase de preguntas se está patrocinando el uso de las nuevas tecnologías y, con ello, *mediatizando* los métodos docentes. Si McLuhan ya nos alertó, con su aguda metáfora, de que «el medio es el mensaje» así como de los peligros del llamado «determinismo tecnológico»⁵³⁸, la metodología docente se planteará avanzar sin descuidar la uniformización y la estandarización. En este sentido no se puede dejar de llamar la atención acerca de la *infantilización* que anida en algunos de estos procesos *mediáticos* entre los que sobresale el «uso profuso» del *PowerPoint*.

4. La claridad en las explicaciones del docente son también un indicador a la hora de distinguir entre buenos y malos docentes. La claridad, algo de suyo subjetivo, pues depende en buena medida del destinatario del mensaje, debe conseguirse a toda costa. El profesor tiene que saber transmitir; tiene que dirigir (o mejor, guiar) el proceso de aprendizaje y eso sólo se consigue a través de explicaciones claras.

Es el profesor, por consiguiente, quien se tiene que adaptar al nivel del alumnado y no viceversa. La *igualación por abajo*, contraria a la *igualación por arriba*, es lo que ofrece, como resultado, esta apuesta por la claridad. Ser claro en las explicaciones se suele interpretar de acuerdo con unas cuantas premisas que se resaltan a continuación: *saber cuánto antes qué material es el que es objeto de evaluación* («lo que no se evalúa, se devalúa»; *ergo* «lo que no entra» es prescindible y hay que desecharlo); *dónde está dicho material* (por supuesto, todos, absolutamente todos los materiales, tienen que estar subidos a la plataforma de recursos so pena de incurrir el docente en una actitud ocultista y poco colaboradora); *cómo se evalúa* (distinguiendo entre la evaluación continua y ese anacrónico mecanismo, de querencia memorística, del examen final), etc. En suma: la ansiada y valorada claridad constituye, las más de las veces, un recurso para rebajar la exigencia de esfuerzo al alumno.

⁵³⁸ Véase McLUHAN, E. y ZINGRONE, F.: *Mcluhan, escritos esenciales*, trad. de J. Basaldúa y E. Macías, Barcelona, Paidós, 1998.

5. Si el alumno recomendaría o no a sus pares al profesor a que se refiere el cuestionario es un ejemplo, otro más, de la vertiente *clientelar* que arrastra al modelo universitario que nos ocupa.

Recomendar o no exige antes «cosificar» desde la perspectiva del más elemental criterio de rentabilidad («lo que pongo» puesto en relación con «lo que obtengo»). Las digresiones de un alumno anónimo, ante el cuestionario, podrían ser, por qué no, como las que siguen: *Este profesor exige mucho o más de la cuenta para la birria de asignatura que imparte.... Es simpático en clase, eso sí... Sus corbatas no están del todo mal pero podrían mejorar... Este año ha cambiado la montura de las gafas de cerca pero la verdad «me sigue cayendo fatal».... No es mal profesor pero es tan de derechas... o tan de izquierdas...*

Generalmente se recomienda un bien o un producto según el resultado obtenido. Aunque los cuestionarios se reparten y cumplimentan antes de que tenga lugar la evaluación final de la asignatura el sistema de evaluación continua ya ha retratado, en buena medida, al profesor ante el conjunto del alumnado. El ejercicio de recomendar suena a detergente o a encuesta telefónica después de haber recogido el coche del taller de reparaciones. La recomendación de un profesor por parte de los alumnos no constituye, en verdad, ninguna garantía de buena práctica docente. Todos recordamos a buenos profesores que con el paso del tiempo no han dejado ninguna huella; y todo recordaremos a profesores cuyo valoración mejora sensiblemente con el transcurso de los años. Esa perspectiva, evidentemente, no puede tener acogida en los cuestionarios de las encuestas.

6. El juicio global del profesor suena, por su parte, a juicio final. Constituye la síntesis de los distintos *ítems* que componen el cuestionario. El *examinando* llega a ser, por último, evaluador final. La evaluación continua se olvida y llega la hora de la verdad: la evaluación final que se llama, pomposamente, *juicio global* por no decir, según lo expuesto, *juicio final*. La oportunidad de ver culminadas las filias y las fobias no tiene desperdicio: *Ahora se va a enterar*

éste... No le pondré mala nota al infeliz que ya tiene bastante con ser cómo es... El caso es que debió ser alguna vez buen chico...

Las encuestas del profesorado buscan datos objetivos para pronunciarse acerca de la *calidad* de la docencia del encuestado. La apuesta por la calidad, sin embargo, no es tal. La calidad no significa nada, como veremos, si no va acompañada de *cantidad*. Divagar siguiendo la estela anterior, como si de un monólogo interior se tratara, nos ayudará a comprobar que la valoración de las encuestas es un ejercicio trufado de subjetivismo: *Las encuestas no son malas pero no son representativas porque sólo ha contestado el quince por ciento de los alumnos matriculados... Las encuestas no son buenas pero como sólo ha contestado el veinticinco por ciento de la clase no son del todo fiables... El profesor no tiene poder de convocatoria porque muy pocos alumnos han cumplimentado el cuestionario...*

Las encuestas al profesorado universitario, por no alargar más esta consideración que hemos llamado, exageradamente, *explosiva*, podría dar mucho más de sí. Constituyen un tema sensible y tienen la virtualidad de erigirse en arma arrojadiza. No son fiables, al menos no lo son en su totalidad, por varias razones. El anonimato en las respuestas; su cuestionable veracidad; la fiabilidad del proceso... y otros aspectos más que han ido quedando apuntados (no creo que tarde mucho en llegar la acción concertada por parte de los alumnos a través de las redes sociales para aupar o defenestrar a un docente) ponen de manifiesto ese carácter perverso, o, cuanto menos, presto a la perversión, que antepone, como queda dicho, el *modo empresarial* al *modo académico* en sentido tradicional.

La crítica de las encuestas raya, por tanto, con la nota de sospecha. Alguien podrá decir que una actitud sospechosa respecto al alumno y la institución es propia de un docente desconfiado y, por lo tanto, mal docente de por sí. La sospecha, sin embargo, es legítima. Los alumnos responden y se espera de ellos una actitud libre y responsable. No obstante, el anonimato impide hacer comprobaciones acerca de la inapreciable (?) responsabilidad. No se trata de frivolar ni de cuestionar, de plano, la actitud de los estudiantes; pero, en

general, admitámoslo, rellenar una encuesta es algo molesto, carente de contraprestación, y la teórica buena intención (para mejorar en el futuro la prestación del servicio...), sin más, no es aval suficiente para este mecanismo de control de la calidad docente.

IV. EXPULSIÓN

El último tiempo del motor de cuatro tiempos, con el que concluirá esta comunicación, es el de expulsión (o escape). El tono apocalíptico será, ahora, inevitable. Si el *modo empresarial* de «hacer universidad» resta consistencia, según lo expuesto, al rol de profesor, lo que se vamos a tratar a continuación va a servir para sentar las bases de su desaparición.

La metodología docente universitaria vigente distingue, como queda dicho, entre la modalidad presencial y no presencial. Sin embargo, bien mirado, se está apostando, decididamente, por la modalidad no presencial.

Las nuevas tecnologías de información y comunicación irán más allá de la no presencialidad y nos situarán, nos están situando ya, en un panorama que podríamos titular como *la era digital de la universidad*.

El *e-learning*, la formación *online*, son modalidades no presenciales que harán, que están haciendo ya, de la universidad un entorno eminentemente *virtual*. Manejaremos varias informaciones que apuntan en esa dirección: el presente y futuro de la universidad como un espacio en el que Internet sustituirá las aulas de las Facultades o Escuelas universitarias.

Según un estudio de Oxford University Press la formación dirigida a adultos constituirá el meollo de la docencia universitaria. Y ésta, en no más de diez años, será mayoritariamente *online*⁵³⁹.

⁵³⁹ Véase el reportaje titulado «La era digital toma la Universidad», en el Suplemento *Expansión & Empleo* del Diario *El Mundo*, domingo 10-VII-2011.

En idéntico sentido que la información precedente puede ser traído a colación el testimonio ofrecido por Jay Halfond, Decano del Metropolitan College integrado en Boston University. Desde la cuarta universidad privada (en tamaño) estadounidense se ha llegado a afirmar que “en el futuro la Universidad formará no sólo a los jóvenes, sino a adultos y a la tercera edad, y los programas serán online. Las facultades se convertirán en aulas globales, multigeneracionales y multiculturales, especialmente en las titulaciones de grado”⁵⁴⁰.

Si echamos la vista al panorama patrio las cosas no parecen seguir distinta dirección. Según los *Datos y cifras del sistema universitario español curso 2010-2011* proporcionados por el Ministerio de Educación casi el 15% de los estudiantes universitarios españoles siguen sus estudios en instituciones a distancia. De hecho, se afirma, mientras las instituciones presenciales han perdido 150.000 alumnos en una década (sin desatender, claro está, a los motivos demográficos), los centros virtuales, en cambio, siguen creciendo en número de alumnos.

Bastará repasar los cambios habidos en los últimos años para dar cuenta del nuevo escenario, posiblemente irreversible, que atraviesa la universidad. En la actualidad en España operan, o van a operar, en breve, entre seis y siete universidades *online* y no es imprevisible que este número pueda verse incrementado en el corto/medio plazo. De hecho, las últimas universidades creadas tienen todas la vertiente *online*, ya sea combinada con la modalidad presencial, o incluso operan únicamente en el entorno digital.

A efectos de constancia será útil reproducir, como si de un fotografía se tratara, qué universidades son las que lideran eso que antes hemos llamado *la era digital de la universidad*⁵⁴¹.

⁵⁴⁰ <http://www.expansion.com/especiales/empleo/2011/universidades/entrevista.html>.

⁵⁴¹ Véase, de nuevo, «La era digital toma la Universidad», *op. cit.*, que recoge la información que se reproducirá en el texto a continuación.

1. *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*. Creada en 1972. Por solera y número de alumnos, cifrados en torno a 225.000, la UNED constituye una primera y obligada referencia.

2. *Universidad Oberta de Cataluña (UOC)*. Pionera en la enseñanza *e-learning*. Creada en 1985 cuenta con casi doce veces más tutores (2.804) que profesores (234).

3. *Universidad Internacional de La Rioja*. Comenzó su singladura el curso 2009-10 y se dedica, en exclusiva, a la docencia digital.

4. *Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)*. Dio inicio a su actividad *online*, exclusivamente *online* (para las metodologías presenciales, orientadas a posgrados y preparación de oposiciones, el Grupo CEF, como promotor, opera a través del *Centro de Estudios Financieros*), el curso 2009-10.

5. *Universidad Europea de Madrid (UEM)*. A partir de curso 2010-11 dio inicio a la llamada *UEM Personal*, que constituye una combinación libre de estudios *online* y presenciales.

6. *Universidad Internacional Valenciana*. Aunque creada a partir de una fundación privada su impulsora es la Generalitat valenciana. Está previsto que dé inicio a su actividad, *online*, exclusivamente *online*, el próximo curso 2011-12.

7. *Universidad Privada Internacional de Burgos (UNICYL)*. Anteriormente denominada *Universidad Internacional de Castilla y León* tiene previsto dar inicio a su actividad docente, con carácter *online* exclusivamente, el próximo curso 2011-12.

En apenas tres años, desde 2008, como vemos, han surgido varios proyectos universitarios *online*, públicos y privados, que suponen, efectivamente, un cambio de escenario en el mundo universitario español.

Con miras a ir finalizando podríamos decir que las nuevas metodologías docentes universitarias basadas en el aprendizaje («aprender a aprender») se podrán desenvolver, *a priori*, a través de alguno de los tres modelos siguientes:

“a) modelos puros de *enseñanza presencial*, en los que tradicionalmente nos hemos formado, a través de clases magistrales impartidas por profesores en las aulas;

b) modelos puros de *enseñanza online*, donde se ofrece lo que se conoce como *e-learning*, un fenómeno educativo completamente apoyado en los medios digitales; y

c) *modelos mixtos* que combinan los dos anteriores y que tienen múltiples sub-modalidades, como clases virtuales y encuentros físicos con tutores que se celebran con cierta periodicidad. También pueden darse mediante el aprendizaje individual a distancia combinado con períodos cortos de asistencia a clase en los que se aprovecha para potenciar el trabajo en equipo, entre otras cosas. Es lo que se conoce como *enseñanza semi-presencial* y que cada vez va ganando más adeptos. No obstante, hay quien augura un éxito transitorio a esta modalidad mientras que los implicados se acostumbran a los formatos digitales, lo que derivará a futuro de manera inevitable, según ellos, en una formación completamente virtual”⁵⁴².

En conclusión, tenemos que la *digitalización de la labor docente* no es una simple amenaza sino un hecho. Afirmar que los tutores (como guías, «hacedores» de *coaching*...) acaben suplantando a los profesores no es nada descabellado. La *expulsión* del profesor y del *modo universitario* tradicional no es, pues, metafórica sino real. La era digital y el *modo empresarial* son un todo y sus designios, sin caer en el tremendismo, son los que son. Veremos, próximamente, si se confirman estos pronósticos imbuidos de tono crepuscular.

⁵⁴² BAJO SANJUÁN, A.: «El potencial de las nuevas tecnologías para el mundo académico», p. 169, en BAJO SANJUÁN, A. y VILAGRA GARCÍA, N. (Editoras): *La ética empresarial y la responsabilidad social en el nuevo contexto digital*, Cátedra Javier Benjumea (FOCUS-ABENGOA), Memoria Académica del Curso 2009-10, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2010.

Por último no estaría de más preguntarnos si estos cambios van a servir para estar más cerca de lo que algunos consideran la piedra angular de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje que no es otra cosa sino la creatividad. Sir Ken Robinson, en el famoso informe que lleva su nombre, el *Informe Robinson* (cuyo título traducido es *Todos nuestros futuros: creatividad, cultura y educación*), insiste en el escaso papel que se ha reconocido a la creatividad. Su diatriba contra la pedagogía al uso, de la que es un buen ejemplo su conferencia titulada *Las escuelas matan la creatividad*, debería hacernos reconsiderar, tal vez, si los procesos en marcha no son inmunes a una actitud disidente o, como poco, a percibir claroscuros en planteamientos que son, de suyo, controvertidos⁵⁴³.

Queda por ver, en definitiva, si el nuevo modelo potenciará la creatividad o si, por el contrario, el aislamiento virtual de la era digital redundará más y más en la uniformización, la estandarización y, en suma, en los enfoques de carácter unidimensional.

⁵⁴³ Véase ROBINSON, K. y ARONICA, L.: *El elemento*, trad. de M. García Garmilla, Barcelona, Grijalbo, 2009.