

El profesor universitario y su quehacer docente: la perspectiva comunitarista

por Francisco ESTEBAN BARA
Universidad de Barcelona

El quehacer docente en la universidad contemporánea es un asunto sobre el que se mantiene una viva discusión. No podría ser de otra manera, pues el encuentro entre profesor y estudiantes es uno de los rasgos esenciales de la actividad universitaria. La discusión parece estar más o menos consensuada, cuando ésta se centra en el tipo de actuación pedagógica que el docente debe poner en marcha a la hora de formar estudiantes competentes en el ejercicio de las diferentes profesiones que devienen de los diversos estudios universitarios. Sin embargo, ¿qué sucede cuando de lo que se trata es de formar a los estudiantes desde un punto de vista ético y ciudadano?, ¿De qué tipo de influencia educativa hablamos entonces? El artículo trata de dar respuesta a estas preguntas recuperando algunas de las críticas comunitaristas, críticas que pueden ayudarnos a vislumbrar qué tipo de quehacer docente necesitamos para la universidad de hoy.

1. Introducción

A finales de 1957, un maestro de una pequeña escuela de Argel llamado Louis Germain, recibió una carta sellada en París. La carta provenía de un alumno que había pasado por sus manos hacía más de treinta años, y que no había olvidado que su maestro Germain comprendió sus travesuras, le apoyó ante su delicada situación familiar, le enseñó la lengua francesa, le introdujo en el fascinante mundo de la palabra escrita, y le consiguió una beca para que pudiera seguir con sus estudios. También recordaba que el día que se presentó al examen de acceso a la educación secundaria su maestro estaba allí. Le esperaba en la puerta del Liceo con un croissant en la mano, por si no había desayunado en casa. Sin usted, decía la carta, “sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiera sucedido nada de todo esto”. Albert Camus que había obtenido el Premio Nobel de Literatura, se acordó así de su maestro Louis Germain. Años más

tarde, Camus describe maravillosamente a aquel maestro en su novela autobiográfica *El primer hombre*, novela inconclusa que llevaba en el coche en el que murió el 4 de enero de 1960. En ella recuerda a aquel profesor que le hizo sentirse digno de descubrir el mundo.

Lejos de lo poética que pueda parecer la historia que vivió Camus, este caso demuestra que un maestro puede llegar a ejercer una influencia ciertamente importante en sus alumnos. Es más, y con la salvedad de qué tipo de influencia se trata, no son pocos los que piensan que si algún maestro no influye en ellos difícilmente se le puede denominar como tal. Algo nos dice que el docente universitario no escapa a esta consideración. Ahora bien, la universidad es diferente a las instituciones educativas que la preceden, incluso a aquellas que, sin ser propiamente universidades, también están vinculadas con la formación superior. Las competencias a alcanzar son distintas a las que se pueden promover en la escuela y el instituto, los contenidos que se trabajan en ella también son de naturaleza desigual, las prácticas pedagógicas son particulares, y aquello que se espera del docente también resulta ser diferente. ¿Qué forma y sentido, pues, adquiere la influencia que el docente universitario puede llegar a ejercer en sus estudiantes? Se puede pensar en el profesor universitario como un experto en metodologías pedagógicas, porque su principal misión es preparar a los estudiantes para la vida profesional [1].

Desde este punto de vista, las acepciones de influencia que se pueden dar son varias. Sin el ánimo de ser exhaustivos: se

puede considerar que el profesor universitario es aquel que, principalmente, debe incitar a sus estudiantes a descubrir el mundo que aún les queda por conocer, a sondear nuevas realidades científicas y culturales, y por lo tanto, que debe ejercer sobre ellos una influencia de tipo colombino. También se puede defender, en una versión leibniziana, que el profesor universitario debe influir en sus estudiantes de tal manera que éstos se conviertan en intérpretes de la realidad conocida, que la comprendan y la hagan comprender mediante el ejercicio de una profesión y la ciudadanía; y por último, se puede considerar, desde un punto de vista leonardino, y sobre la base del *homo faber*, que el profesor universitario debe influir en sus estudiantes de tal manera que éstos asuman que la realidad será lo que ellos quieran que sea, algo así como una obra personal construida a partir del conocimiento de orden superior. Algo de cierto hay en las diferentes acepciones presentadas, y la formación universitaria que se ha planteado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) [2] encuentra razones en cada una de ellas [3]. Las nuevas metodologías docentes, la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula, las reconfiguradas formas de evaluación de aprendizajes, etc., no hacen más que trabajar y optimizar estos tipos de influencia docente [4].

No obstante, existe otro tipo de influencia que el profesor universitario puede ejercer en sus estudiantes, y que aunque no se puede entender sin tener en cuenta las ya mencionadas, se encuentra en un nivel diferente. Es un tipo de influencia que tiene que ver con la que el

maestro de aquella escuela de Argel, Louis Germain, ejerció sobre su alumno Albert Camus. El profesor, afirma Steiner: “es alguien que goza de una aura casi física, y en quien resulta tangible la pasión que desprende. Alguien de quien uno puede pensar que le gustaría llegar a ser como él, hecho que no tiene que ver con la ambición sino con algo parecido al amor, al eros” [5], y añade: “Si un estudiante percibe que uno (el profesor) está un poco loco, poseído de alguna manera por aquello que enseña es un primer paso. Quizá no esté de acuerdo, quizá se burle, pero escuchará: se trata del milagroso instante en que comienza a establecerse el diálogo con una pasión” [6]. Se trata de una influencia que se enraíza en el encuentro entre profesor y estudiante porque tiene que ver con la humanidad de ambos, y que, como es de suponer, su tratamiento causa desavenencias [7]. Para empezar, y ante la inquietud de si un docente universitario debe hacer algo más que incitar a descubrir la verdad de las cosas, a interpretarlas o a crearlas a través de las más variadas y pertinentes metodologías pedagógicas, surge la pregunta de si éste puede escabullirse de ese algo más.

El tratamiento de esta influencia docente más personal, que bien podría llamarse humanística o relacional, puede abordarse desde distintas disciplinas. El objetivo del presente trabajo [8] es reflexionar sobre ella a partir de la crítica filosófica comunitarista al liberalismo. Consideramos que se trata de una crítica que, además de aportar luz al debate, puede abrir nuevas e interesantes vías para la reflexión y la optimización del quehacer docente en la universidad de hoy. Como es de

imaginar no se trata de una crítica cerrada, sino más bien de una crítica que sigue abierta, que está viva y que nos interpele a seguir ahondando en ella.

2. La crítica comunitarista al quehacer docente

Antes de entrar en la crítica comunitarista, resulta necesario matizar tres cuestiones. La primera: nos referiremos al comunitarismo por una cuestión de claridad expositiva, pues la verdad es que no se puede hablar de una corriente filosófica de pensamiento, tal y como afirma la gran mayoría de los autores que han sido ubicados en ella. Se trata más bien, de un conjunto de autores que se muestran críticos con algunos de los postulados del liberalismo en general y del rawlsiano en particular, tras la publicación del libro: *A theory of Justice* [9]. El comunitarismo incluye una variedad de posiciones, y a lo largo de los años han aparecido aportaciones que, incluso, están a caballo entre los postulados liberales y comunitaristas como son el republicanismo cívico [10] y el culturalismo liberal [11].

La segunda: la publicación del mencionado libro de John Rawls, abrió una fecunda discusión que ha ido más allá de lo previamente planteado por el autor, a saber: ofrecer respuestas a algunas de las cuestiones Kantianas. La discusión liberal comunitarista nace en el terreno de la filosofía política, pero alcanza el ámbito de la filosofía moral, y puede ser reconducida, entre otros, al terreno de la formación universitaria en general y del quehacer docente en particular. Prueba de ello, es que algunos de los protagonistas de dicha dis-

cusión han dedicado sus reflexiones al hecho universitario [12], que han aparecido interesantes manuales a partir de sus aportaciones, especialmente de las de MacIntyre [13], y que, incluso, disponemos de reflexiones al respecto que provienen de aquellos que, por decirlo de alguna manera, plantaron las semillas de dicha discusión, como son las de Kant [14] y Hegel [15]. La tercera, y última cuestión: no pretendemos elaborar un análisis exhaustivo de dicha discusión. A ello se han dedicado otros brillantemente, que de una manera resumida concluyen que:

“...el interés que tiene el comunitarista en destacar por qué no debe considerarse al individuo como un ser autónomo respecto a su comunidad no implica que se haya de rechazar totalmente o degradar por entero la autonomía individual como uno de los bienes humanos. Ese interés del comunitarismo trata, por el contrario, de cuestionar el carácter absolutamente prioritario y el alcance universal que los liberales tienden a asignar a ese bien; sirve para sugerir que dicha prioridad y dicho alcance han de modificarse o limitarse” [16].

En adelante, nos centraremos en recuperar algunos de los presupuestos que provienen de la crítica comunitarista, y que, de una manera o de otra, consideramos que pueden enriquecer el debate sobre el quehacer del profesor universitario hoy, y por supuesto optimizarlo.

2.1. *La desvinculación vs la situación*

Parece indiscutible que la manera cómo el profesor concibe al estudiante resulta tener una importancia crucial en la influencia que el primero puede ejercer so-

bre el segundo. La crítica comunitarista nos aporta ideas interesantes para abordar dicho asunto.

A ojos del liberalismo, la persona debe ser concebida como alguien que se encuentra previamente individualizada, libre de trabas. La persona, entendida así, está desvinculada de sus circunstancias personales, es alguien anterior a sus fines, sin ataduras, vínculos, atributos, un ser contingente, alguien a quien se le puede imaginar en su absoluta desnudez. A todo esto puede añadirse lo que representan los conceptos rawlsianos: “posición original” y “velo de la ignorancia”, es decir, la concepción del yo desvinculado como alguien inmaterial, ahistórico y acultural, alguien que no tiene extensión en el espacio ni continuidad en el tiempo [17]. Se trata de una manera de concebir al individuo que ensalza el respeto absoluto hacia su autonomía personal. Se podría decir que, de alguna manera, estamos ante una ontología que considera a la persona en tanto que alma desencarnada en un sentido cartesiano [18], con una capacidad puntual para rehacer las cosas, tal y como propone Locke [19], o ante un puro ser racional desde un punto de vista Kantiano [20]. No se considera la posibilidad de que los vínculos que la persona establece de manera autónoma con los valores, fines y/o concepciones del Bien, sean parte constitutiva de su identidad.

La crítica comunitarista, especialmente la de Sandel [21], ofrece una consideración que ésta manera de pensar parece no tener en cuenta, sino excluir. Si una persona tiene una integridad previa e independiente a su afiliación a determinados

valores, fines y/o concepciones del Bien, difícilmente podrá entablar vínculos féreos y consistentes con dichos valores, fines y/o concepciones del Bien que podrían constituir parcial o totalmente su identidad, es más, tampoco tiene mucho sentido que lo haga. El yo así concebido, tal y como sugiere Thiebaut, se convierte en una especie de Robinson que necesita a Viernes (valores, fines y/o concepciones del Bien) de una manera meramente instrumental y ocasional [22]. La crítica comunitarista nos recuerda que la persona también es un ser constitutivamente social [23]. “Sólo cuando el hombre se piensa como individuo previo y separado de todo papel, «hombre» deja de ser un concepto funcional” [24]. Quién soy, una de las cuestiones clave que nos interpele en nuestro proceso vital, nos conduce a la construcción de respuestas que incluyen componentes sociales y comunitarios, o si se prefiere, resulta difícil responder a dicha cuestión si nos consideramos únicamente seres desvinculados. Frente al yo desvinculado, la crítica comunitarista apuesta por un yo situado con una identidad social constituida, por un yo que necesita del diálogo con la comunidad para construir dicha identidad.

Además, definir la identidad en términos sociales también es definirla en términos morales, pues la moral no existe sólo como algo independiente del hecho social, por lo que los fines, valores y/o nociones del Bien también son parte constitutiva de la persona. Esta manera de concebir a la persona tiene diversas consecuencias. Entre otras: aquello que es bueno para una persona también debe ser bueno para aquel que habita en los papeles sociales que ésta representa, enten-

diendo que, de alguna manera, ser persona consiste en desempeñar diferentes papeles sociales con propósitos propios y diversos, pero unidos por cierto sentido de narratividad [25]. Vale la pena recordar, que en sociedades heroicas la persona es lo que hace en la comunidad, y juzgarla es juzgar sus acciones. El yo llega a ser yo a través de su papel social, es decir, es una creación social más que individual. Sobre los criterios de identidad se podrían mencionar aquellos que son atribuidos socialmente a un individuo, aquellos que el individuo acepta como autoreferencia para decirse a él mismo quien es, y aquellos que la comunidad a la que uno pertenece considera relevantes para definir qué es una cierta identidad [26].

La formación universitaria en general, y el quehacer docente en particular, se ve interpelado de alguna manera por el aspecto aquí esbozado, y lo hace en una dimensión que coincide con lo que también se ha llamado: compromiso con el estudiante [27]. Ciertamente, la formación universitaria no es ajena a uno de los patrones del imaginario posmoderno, según el cual los asuntos morales y/o las concepciones del Bien no son cuestiones constitutivas de la persona, y por lo tanto, son contingencias, asuntos personales que en último término pertenecen a lo privado más que a lo público [28]. El estudiante, así, a ojos de la institución universitaria y de los docentes que la representan, puede ser concebido como una persona que elige afiliarse a determinados valores que ni deben justificarse ni tienen porqué ser presentados en público. ¿Qué sentido tiene entonces que el docente acuda al lugar donde se encuentran los valores de sus estudiantes, si al fin

y al cabo son los valores que ellos han elegido? Por supuesto, el docente puede ser interpretado de la misma manera. La formación universitaria, pues, se convierte en un conjunto de encuentros pedagógicos en los que participan personas que han decidido vincularse a unos valores u otros con absoluta autonomía, es decir, personas moralmente desvinculadas; se asume como un proceso formativo en el que, moralmente hablando, todos los participantes, docentes y estudiantes, participan en condición de igualdad.

Tras lo dicho, salen a flote varias cuestiones que merecen cierta atención. Por citar algunas: la formación universitaria, *per se*, es la formación de la persona en un sentido moral, además de profesional y cultural. Esta es una idea que, de una manera o de otra, ha estado presente en las diferentes épocas de la historia de la universidad [29], que, en modos distintos, aparece en aquellas reflexiones que se han centrado en el sentido y las razones de la formación universitaria [30], y que, bien mirado, se mantiene presente en la propuesta del EEES [31]. La apuesta por la formación en competencias de carácter ético, junto a la potenciación de metodologías docentes activas y de la actividad tutorial, facilita, a priori, el establecimiento del compromiso humano y relacional del docente con los estudiantes, aunque según como se entienda, también puede facilitar la huída del mismo.

Además, y lejos de lo que pueda parecer, resulta difícil imaginar cómo es posible encarar el quehacer docente sin considerar la identidad de los estudiantes en un sentido moral. ¿Cuántas decisiones toman los

docentes sobre la base de que sus estudiantes son personas moralmente constitutivas?, ¿cuántas veces la actuación pedagógica del docente está condicionada por la persona más que por el estudiante que tiene delante? Por último, la propia tarea docente también consiste en mostrar que existen determinados modos de vida que vale la pena vivir, y otros de los que lo más recomendable es huir, sin que eso signifique obligar a nadie a nada. ¿No lleva inscrita dicha tarea la consideración de que el estudiante es un ser moral?, y por qué no decirlo, ¿no es verdad que existe una fuerza, casi incontrolable, que empuja al docente a proclamar dichos modos de vida, sean estos los que sean?

La crítica comunitarista sugiere que el quehacer docente consiste, entre otras cosas, en la identificación del estudiante en el sentido más profundo de la palabra, acto que por cierto, empieza por el reconocimiento de su nombre y sus apellidos, y por la consideración efectiva de su identidad moral y el estado en el que ésta se encuentra. Se trata de una tarea de identificación tal, que vincula el quehacer docente con el proceso de autodeterminación del estudiante, proceso que es diferente al de la autosuficiencia y la autonomía. La autosuficiencia responde a un sueño humano, pues uno necesita siempre del otro, por lo tanto, presentar la autosuficiencia como un modo de vida es un error, además de un engaño [32]. La autonomía, competencia típica y necesaria de la formación universitaria de hoy, puede quedarse corta respecto a la autodeterminación. Ésta última se refiere a la capacidad de convertir la propia vida en un proyecto que vale la pena seguir [33]. La autodeterminación

exige conducir al estudiante a ser eso que está llamado a ser, sin olvidar que eso que está llamado a ser lo debe descubrir él mismo.

2.2. *La autonomía vs. la autenticidad*

Otro de los puntos que ha defendido el liberalismo es el que, por decirlo de una manera resumida, considera que el sujeto es el principio y el fin de la moralidad. Los valores tienen como creador y como objeto al sujeto individual. Buscar las normas morales en el exterior, como apuntaba Kant, puede representar una fuente ilegítima de la moral pues el imperativo categórico exige autonomía y no heteronomía [34]. Además el liberalismo da por supuesto que: “el individuo es soberano sobre sí mismo, sobre su cuerpo y su mente” [35], siempre y cuando, claro está, no perjudique a otros. Sobre la base de estas consideraciones, y otras que se podrían añadir, se concibe a la persona, moralmente hablando, como un ser autónomo.

La crítica comunitarista a este punto señala que ésta manera de concebir a la persona representa el final de un camino que, después de muchos años, nos ha conducido a la situación en la que ahora nos encontramos. Para MacIntyre, el individualismo contemporáneo [36] se empieza a gestar con el proyecto ilustrado, proyecto que trata de proveer a la moral de fundamento racional y de justificación, y que fragmenta el esquema moral de la Europa Medieval [37]. El contenido moral se convierte en mandatos privados, y el hombre deja de pensar en un fin o *telos* humano. La crítica comunitarista apuesta, por un lado, por un realismo apelativo, y por otro lado, por un realismo social y natural.

Respecto al primero, se defiende que las personas no actúan tan soberanamente como pueda imaginarse, sino en función de un ideal de autenticidad que se fundamenta en horizontes de significados morales externos a ellas mismas [38], es decir, se trata de un ideal que, aunque actúa como una voz interior, está vinculado con el exterior. La autorrealización, sin dichos horizontes externos, puede ocasionar cierta atrofia de la autonomía personal favoreciendo la aparición de formas egocéntricas de vida, de una cultura del narcisismo [39]. Además, si la moral no es más que expresión de la voluntad autónoma, ésta sólo puede ser lo que la voluntad haya creado. Cualquier opción moral será válida porque, simplemente, es fruto de la libre elección, y es ésta la que le otorga valor. Para autores como Taylor [40], esta es la causa que facilita la combinación del individualismo y la razón instrumental.

Respecto al realismo social y natural, se defiende que los seres humanos son seres morales sobre la base de tradiciones particulares de una comunidad, y se apuesta por el concepto de virtud. Grosso modo: la virtud puede ser entendida, en un sentido Homérico, como una cualidad que permite al individuo desempeñar un papel social [41], en un sentido Aristotélico, Tomista o Cristiano, como cualidad que permite al individuo progresar hacia el logro del fin específicamente humano, natural y sobrenatural [42]; o como cualidad útil para conseguir el éxito terrenal y celestial, según la aportación de Franklin [43]. MacIntyre combina estas tres acepciones, y define la virtud como: “Una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aque-

llos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes” [44]. Para MacIntyre, son las virtudes las que, en último término, permiten a la persona alcanzar la vida buena, y ante la pregunta sobre cómo se entiende la vida buena, dicho autor considera que ésta consiste, precisamente, en dedicarse a su búsqueda. Sobre las prácticas a través de las cuales se adquieren las virtudes y se logra dicha vida, éstas son concebidas como una forma compleja de actividad humana que exigen acatar las pautas y modelos que las rigen, por lo tanto, los gustos, preferencias y motivaciones personales deben quedar sometidos a las formas y reglas de dichas prácticas. No se trata de conservadurismo, pues una vez se concurre en ellas, no hay que aceptar todo sin discusión.

Es lógico pensar que existe una multiplicidad de prácticas y de roles que hay que representar en cada una de ellas, y que por lo tanto, aumente la posibilidad de que las obligaciones que exigen cada una de ellas entren en conflicto. Ante la amenaza de la contradicción, y de la aparición del sujeto elector o “preferidor racional”, figuras propias del emotivismo, MacIntyre apela a la unidad narrativa de la vida humana. El género propio de la persona es el relato histórico, y en este sentido, la vida humana es una obra en la que somos personajes y autores. La dimensión narrativa suministra el marco de referencia desde el que se pueden hacer elecciones racionales, y cuando se dispone de unidad narrativa uno puede preguntarse qué es lo más importante para sí mismo delante de éste o aquel dilema moral, en ésta o en aquella situación. Así las cosas, la vida buena no puede sepa-

rarse de su propia búsqueda. En definitiva, la autenticidad y la virtud representan dos caminos que conducen a una misma conclusión: la autonomía personal que defiende el liberalismo no acaba de explicar cómo es que somos seres morales.

Este aspecto de la crítica comunitarista ofrece algunas cuestiones a tener en cuenta cuando nos centramos en la influencia que puede ejercer el docente en la universidad de hoy, más cuando, como se apuntaba en el apartado anterior, existe un compromiso de éste con el estudiante [45]. Por un lado, la universidad puede ser vista como un lugar que ofrece significados morales al estudiante, como un lugar más a partir del cual se puede fundamentar la propia identidad moral [46]. Por otro lado, y parafraseando la conclusión de MacIntyre anteriormente mencionada: la universidad, en tanto que comunidad de maestros y estudiantes, es la vida dedicada a la universidad. La tipología de prácticas pedagógicas que incluye la formación universitaria se ha multiplicado tras la implementación del EEES, y es positivo que así sea. Todas y cada una de ellas promueven ciertos fines, pero al mismo tiempo deben honrar y premiar ciertas virtudes.

La universidad es un lugar de Bienes que deben ser conquistados a través de la participación en diversas prácticas, y el quehacer del docente en dicha conquista se antoja fundamental. El ansia por conocer la verdad que esconde la realidad, el hábito del trabajo formal y concienzudo, la atenta y activa escucha a las voces autorizadas, la admiración por lo mejor que se ha dicho y escrito, la identificación y crítica constructiva de los falsos enunciados son, entre

otras cosas, algunos de estos Bienes que, según como se mire, se conquistan en la universidad y en pocos lugares más [47]. Sin embargo, ¿son considerados estos fines que se pueden alcanzar y las virtudes que se deben honrar a la hora de, por ejemplo, plantear un programa de estudios o diseñar un programa docente?, y en cualquier caso, ¿Se tienen en cuenta a la hora de evaluar los logros conseguidos por los estudiantes?

Además, la universidad debe asemejarse a la sensación de una sucesión y no una sucesión de sensaciones, o a una carrera de obstáculos llamadas asignaturas. Las diferentes y diversas prácticas universitarias deberían estar hilvanadas para que el sentido de narratividad de la experiencia universitaria sea una realidad. En este sentido, el trabajo en equipo de los docentes universitarios parece ser un requisito necesario. Ciertamente, el trabajo conjunto y compartido está consolidado en la gran mayoría de nuestras universidades y de sus equipos docentes, pero, ¿se aborda en dicho trabajo cual es el encadenamiento de experiencias pedagógicas más pertinente para que los estudiantes adquieran y practiquen determinadas virtudes?, ¿aflora en dichos equipos la inquietud sobre cómo conseguir que los estudiantes vivan la universidad como una experiencia de vida con un sentido unitario?

2.3. *La neutralidad vs. la beligerancia*

El tercer y último aspecto de la crítica comunitarista a los presupuestos del liberalismo en el que vale la pena detenerse, es el que hace referencia a la neutralidad y la beligerancia. Consideramos que se trata de un aspecto que también tiene una inci-

dencia significativa en el quehacer del docente de hoy. Desde el liberalismo se considera que el espacio público debe estar dominado por la neutralidad, y que los valores, fines y las diferentes concepciones del Bien son propios de la esfera privada. Ciertamente, la idea de neutralidad cuenta con diferentes versiones [48], pero, sea de una forma más férrea o más laxa, se considera que ésta debe gobernar el espacio público y la acción política. La universidad, en tanto que institución con un marcado servicio público debe, por lo tanto, practicar algún tipo de neutralidad.

Los críticos comunitaristas presentan objeciones a esta manera de pensar. Para empezar, la neutralidad que defiende el liberalismo no es tan neutral entre diferentes concepciones del Bien, como en un principio pueda parecer. Por un lado, y pese a su manifiesta oposición a apelar a ninguna concepción del Bien en el espacio público, ella misma debe basarse en una, si es que pretende que sus argumentos tengan fundamento. Sin ir más lejos, la misma neutralidad bien puede identificarse como una concepción del Bien particular y concreta. Por otro lado, y muy relacionado con lo anterior, la comunidad, así entendida, se vería legitimada a sancionar todo aquello que pusiera en entredicho o fuera directamente en contra de la neutralidad y la autonomía de los ciudadanos [49].

Dicho esto, la crítica comunitarista apuesta por un espacio público que incorpore una noción del Bien concreta. El Estado, y las instituciones que lo representan entre ellas la universidad, debería ser perfeccionista, es decir, facilitar el proceso de

perfección humana de las personas que lo conforman. El espacio público y social es, en un grado significativo, percibido como una legítima e integral parte de la existencia de los individuos, y éste debe colaborar en el proceso de optimización moral de las personas que lo integran [50]. El yo, y la pregunta sobre quién soy, de la que antes hablábamos, sólo encuentra una respuesta completa, como apunta Taylor, en “la urdimbre de la interlocución” [51]. La identidad personal e individual se define en función a una comunidad de referencia, y como ya se ha apuntado más arriba, el sujeto se orienta en función a los horizontes de significación moral de dicha comunidad, o del lenguaje de las virtudes de la misma. En este sentido, si no se vive en una comunidad moral, ¿hay razones para ser moral?

Sin embargo, surgen varias objeciones a esta propuesta comunitarista. Señalamos dos de ellas. La primera objeción: ¿La concepción del Bien por la que apuesta una comunidad debe ser la de la mayoría, excluyendo así a las de las minorías?, ¿el mayoritarismo no es sinónimo de comunitarismo?, ¿qué sucede en comunidades moralmente plurales, como son, por ejemplo, la gran mayoría de universidades?, ¿la homogeneidad moral niega el pluralismo moral? Ante estas cuestiones se ofrecen diversas respuestas. Taylor defiende que hay opciones morales superiores a otras, y que una opción moral no debe ser justificable por el simple hecho de serlo. [52]. Sandel no está en contra del pluralismo moral, siempre que éste sea formativo [53]. MacIntyre es el autor que ofrece la respuesta más contundente: el pluralismo moral es un síntoma más de la fragmentación del actual discurso moral [54]. Dicho autor no

cree que el Estado, y las instituciones que lo representan, deban introducir una concepción de Bien concreta. Este hecho, como la historia se ha encargado de demostrar podría fomentar algún tipo de totalitarismo o males similares [55]. Aquí, todo sea dicho, MacIntyre se muestra cercano al liberalismo, y parece ir en contra de otros críticos comunitaristas. Para éste, el centro de atención debe dejar de ser el Estado, y dirigirse a comunidades más pequeñas y locales. Un pueblo, un hospital, y por supuesto, una universidad, son ejemplos de comunidades donde se puede dar una interacción genuina, moralmente satisfactoria y estimulante para el comportamiento virtuoso. En cualquier caso, faltaría ver cómo y cuáles serían las comunidades moralmente ejemplares.

El quehacer docente es interpelado por lo dicho anteriormente. La crítica comunitarista pone en un aprieto al argumento de la neutralidad, pues antes del deber ser, le plantea la cuestión de si realmente puede ser. Dicho de otra manera, ¿puede un docente desprenderse de sus convicciones personales sobre asuntos que reclaman argumentos y razonamientos morales cuando se sitúa delante de sus estudiantes? Los contenidos académicos están en tierra de nadie, en un terreno de neutralidad, pero cuando alguien va a hacerse con ellos, especialmente con los humanísticos, con la intención de transmitirlos más tarde, los adereza con un ingrediente personal, los reviste de concepciones morales en un sentido o en otro. Esta manera de concebir la beligerancia no debe confundirse con el adoctrinamiento o la defensa de una opción moral o política de turno. Además, ¿no es cierto que la profesión docente tiene algo

que ver con el deseo y la pasión de transmitir lo mejor de lo mejor, aquello que se considera bueno, verdadero y bello? Aquello que un docente presenta a sus estudiantes son ideas que, desde la seriedad y rigurosidad intelectual, han sido orientadas de tal manera que uno considera la mejor [56]. El compromiso del docente con lo mejor que posee y que puede ofrecer a sus estudiantes es, al mismo tiempo, un compromiso con su profesión [57].

Por otro lado, ¿debe la universidad defender alguna concepción del Bien, y por lo tanto, debe el docente encarnar dicha concepción? La respuesta a esta pregunta debería incluir diferentes estratos, pues en ella confluyen desde los Estatutos universitarios hasta las identidades morales de los docentes. Si se entiende que la universidad es algo más que una institución que se dedica a investigar, formar profesionales y transmitir la ciencia y la cultura, es decir, si se piensa que la universidad debe alzar la voz ante las situaciones ética y moralmente controvertidas que la realidad plantea, y si además se concibe que la universidad tiene un compromiso con la comunidad [58], parece claro que la respuesta debe ser afirmativa. Sin embargo, quedan cuestiones en el tintero ¿es bueno para una comunidad que haya diferentes instituciones universitarias con diferentes concepciones de Bien?, y respecto a una misma institución universitaria, ¿cuántas voces moralmente autorizadas debe haber, deben ser armónicas o sería bueno que caminaran en solitario?, ¿qué le sucede al estudiante cuando un docente opina de una manera sobre determinados asuntos, y el de más allá los concibe de una forma radicalmente diferente?

3. A modo de conclusión

Como se ha tratado de demostrar en el apartado anterior, la crítica comunitarista deja una serie de cuestiones abiertas en relación al profesorado universitario y su quehacer. Hemos apuntado aquellas que nos parecen más relevantes, aunque a buen seguro se podría encontrar alguna más. Se trata de cuestiones que quizá se vean superadas por aquellas otras que son más urgentes, y que el profesorado de la universidad del siglo XXI aún debe resolver, pero son cuestiones que están enraizadas en el significado y el sentido del quehacer docente, y que, lejos de lo que pueda parecer, determinan las urgencias que ahora nos acechan. El modelo docente del EEES, sin pasar por alto sus valoraciones más pesimistas, ofrece una nueva oportunidad para ahondar en la reflexión sobre el encuentro entre docentes y estudiantes en el sentido más profundo de la palabra, para reconfigurar el rostro y el sentido de la formación universitaria.

En relación al primero de los apartados de la crítica filosófica apuntada, sobresale la importancia de recurrir, una vez más, a la idea según la cual la formación universitaria también es la formación humanística de la persona. Puede parecer una obviedad, pero la realidad demuestra que dicha formación no siempre se atiende como se merece. Quizá porque es un tipo de formación que suele ubicarse en niveles educativos previos a la universidad, quizá porque se considera un tipo de formación ornamental respecto a la formación científica, profesional y cultural, quizá por la prevalencia de ciertos prejuicios que relacionan el asunto moral con el adoctrinamiento, etc., la formación humanística

queda, en no pocas ocasiones, en papel mojado. Sin embargo, la formación universitaria es una de las pocas modalidades formativas más personificadas que existen. Como ya se ha apuntado, el proceso formativo universitario se asemeja a un proceso de autodeterminación, a un conducir al estudiante a lo que está llamado a ser, asumiendo que eso que está llamado a ser lo debe descubrir él mismo.

El quehacer docente, así entendido, tiene algo que ver con la donación, con dar lo que uno posee, y a ser posible sin cálculo premeditado, pues es una manera de influir en el estudiante que deja rastro. Esto nos recuerda al maestro Germain, aquel maestro de una pequeña escuela de Argel, con el que hemos empezado este trabajo. El EEES y su modelo docente, debe aprovechar las diversas prácticas pedagógicas para personalizar la formación, entre las que destacamos por encima de todas la acción tutorial. Como ocurría en las primeras universidades, no debería haber un estudiante sin tutor asignado, sin alguien que se hiciera cargo de su persona y su proceso de autodeterminación. Ahora bien, estamos pensando una acción tutorial que vaya más allá de la orientación académica o de la resolución de problemas puntuales, que se adentre en el terreno de la persona, en la identidad del estudiante y futuro profesional y ciudadano.

En relación al segundo de los aspectos en el que nos hemos centrado, la crítica comunitarista saca a flote la consideración según la cual la formación universitaria también tiene algo que ver con un modo de vida. En la universidad se puede estar de muchas maneras, pero no de todas las ma-

neras posibles. No se trata de volver a un pasado más o menos glorioso, sino de recuperar y reconfigurar la idea según la cual la formación universitaria representa la conquista y adquisición de determinados hábitos morales. Tampoco se trata sólo de mantener cierto orden y concierto, sino de adquirir una manera de ser, identidad o carácter que refleja una serie de virtudes que, de una manera o de otra, redundan en la vida profesional, y también en la personal.

La universidad del EEES que reconfigura las prácticas universitarias, que baja al docente de la tarima, y sitúa al estudiante en el centro del proceso formativo, sin duda una apuesta interesante, no debería pasar por alto esta consideración. Las prácticas universitarias deben tener un sentido que vaya más allá de la adquisición de determinadas competencias, es decir, también deben ahondar, por ejemplo, en porqué es bueno que el estudiante busque información, participe en seminarios, exponga sus trabajos, haga recensiones, o se implique en proyectos comunitarios; y también en qué normas o principios deben regir dichas actividades para su máximo aprovechamiento. Además, dichas actividades deberían tener un sentido de narratividad, deberían ser algo encadenado, organizado, y por lo tanto, algo que dejara poco espacio a la improvisación. En este sentido, el trabajo en equipo del profesorado parece ser una estrategia rentable, siempre y cuando dicho trabajo incorpore el tratamiento del qué, el cómo y el por qué. Resulta tan importante discernir sobre qué competencias deben adquirir los estudiantes como sobre cómo deben adquirirlas, y porqué deben hacerlo, más cuando se trata de competencias éticas.

Por último, el tercer aspecto tratado nos hace ver la importancia de considerar el quehacer docente como un quehacer performativo, como una apuesta por conducir a los estudiantes hacia determinados lugares, y por qué no decirlo, apartarlos de otros. Principios que han sido impulsados gracias al proceso de construcción del EEES, como la justicia, la equidad social, la sostenibilidad, la convivencia multicultural, etc., ya forman parte de los Estatutos de la gran mayoría de universidades, y han sido traducidos en competencias que, sobra decirlo, tiene un carácter performativo nada desdeñable. Sin embargo, la crítica comunitarista nos da a entender que también podrían añadirse aquellas otras que tienen una naturaleza más humanística o personal, aquellas que aspiran a lo mejor de lo mejor, aquellas que tienen que ver con la condición humana. No se trata de entrar en el terreno del adoctrinamiento o la opción política de turno, de hecho los autores comunitaristas no se apuntan a ninguna de ellas. Se trata, insistimos una vez más, de optar por lo mejor que la persona puede alcanzar, del mismo modo que optamos por la convivencia antes que por el conflicto, o por la justicia en vez de la injusticia.

Una universidad, en tanto que comunidad, debe orientarse hacia lo mejor, debe representar a un conjunto de maestros y estudiantes que, aun con diferentes discursos y proyectos de vida, apuestan por la optimización humana en un sentido determinado. El docente de hoy puede encarnar dicha apuesta, sentirse celoso de su defensa, y mostrar el amor que profesa por ella. Como señalaba Steiner, este es un primer paso para influir en los estudiantes,

y como demostró el maestro Germain, una efectiva manera de conseguir grandes y preciosos resultados.

Dirección para la correspondencia: Francisco Esteban Bara. Edificio de Llevant 3.ª Planta. (Departamento de Teoría e Historia de la Educación). Passeig de La Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona. E-mail: franciscoesteban@ub.edu

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. V. 2012

NOTAS

- [1] ZABALZA, M. A. (2011) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (Madrid, Narcea).
- [2] Todos los documentos clave del Proceso de Bolonia, como son las Declaraciones de las Reuniones de Ministros de Educación Superior Europeos, las Declaraciones de la Asociación de la Universidad Europea (EUA), los Informes de seguimiento y los documentos complementarios pueden consultarte en la página Web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Ver <http://www.crue.org> (Consultado el 22.IV.2012).
- [3] BLANCO, A. (ed). (2010) *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior* (Madrid, Narcea).
- [4] RUÉ, J. (2007) *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior* (Madrid, Narcea).
ÁGUEDA, B. y CRUZ, A. (2011) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Madrid, Narcea).
- [5] STEINER, G. y LADJALI, C. (2005) *Elogio de la transmisión*, p.129 (Madrid, Siruela).
- [6] STEINER, G. y LADJALI, C. (2005) *Elogio de la transmisión*, p.116 (Madrid, Siruela).
- [7] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2010) *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Lección Inaugural del Curso académico 2010-2011 en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
MCEWAN, H. (2011) Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits, *Journal of Philosophy of Education*, 45:1, Winter, pp.125-140.

- [8] Este trabajo se ha podido realizar gracias a la ayuda concedida en la primera Convocatoria (2011) de Ayudas a la Investigación Educativa de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).
- [9] RAWLS, J. (1971) *A theory of Justice* (Cambridge, Harvard University Press).
- [10] RAZ, J. (1986) *The Morality of freedom* (Oxford, Oxford University Press).
- [11] KYMLICKA, W. (1989) *Liberalism, Community and Culture* (Oxford, Oxford University Press).
- [12] MACINTYRE, A. (2009) The very idea of a University: Aristotle, Newman, and us, *British Journal of Educational Studies*, 57:4, Summer, pp. 347-362. Cfr. SANDEL, M.J. (2011) *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* (Barcelona, Debate), especialmente las pp. 209-235.
- [13] Entre otros: NAVAL, C. (1995) *Educación Ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación* (Pamplona, EUNSA). RUIZ, C. (2000) *Tradición, Universidad y Virtud. Filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre* (Pamplona, EUNSA). GIMÉNEZ, J.M. y SÁNCHEZ, S. (2011). *Diagnóstico de la universidad en Alasdair MacIntyre* (Pamplona, EUNSA).
- [14] Cfr. KANT, I. (1999) *La contienda entre las facultades de filosofía y teología* (Madrid, Minima Trotta), especialmente las pp. 2-17.
- [15] HEGEL, G. W. F. (1991) Filosofía y universidad estatal; el profesor burócrata; los custodios del fuego sagrado, en BONVECCHIO, C. (ed) *El mito de la universidad* (Buenos Aires, Ediciones Siglo XXI) pp.97-117.
- [16] MULHALL, S. y SWIFT, A. (1992) *El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas*, p.220 (Madrid, Ediciones Temas de Hoy).
- [17] RAWLS, J. (1971) o. c.
- [18] DESCARTES, R. (1995) *Los principios de la filosofía* (Madrid, Alianza Editorial).
- [19] LOCKE, J. (1986) *Pensamientos sobre educación* (Madrid, Akal).
- [20] KANT, I. (2008) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Madrid, Espasa-Calpe).
- [21] SANDEL, M.J. (1982) *Liberalism and the limits of the Justice* (Cambridge, Cambridge University Press).
- [22] THIEBAUT, C. (1998) *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja* (Barcelona, Paidós).
- [23] ARISTÓTELES. (1999) *Política* (Madrid, Gredos).
- [24] MACINTYRE, A (1984) *Tras la virtud*, p.83 (Barcelona, Editorial Crítica).
- [25] MACINTYRE, A (1984) o. c.
- [26] THIEBAUT, C. (1998) o. c.
- [27] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2001) El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades, **revista española de pedagogía**, 220:3, septiembre-diciembre, pp. 441-466.
- [28] BAUMAN, Z. (2005) *Modernidad y Ambivalencia* (Barcelona, Anthropos). LIPOVETSKY, G. (2010) *La cultura del mundo: Respuesta a una sociedad desorientada* (Barcelona, Anagrama).
- [29] RÜEGG, W. (1992) *A history of the University in Europe* (Cambridge, Cambridge University Press).
- [30] NEWMAN, J. H. (1986) *The idea of a university* (Indiana, University of Notre Dame Press). ORTEGA Y GASSET, J. (1930) *La misión de la universidad* (Madrid, Alianza Editorial). KERR, C. (2001). *The uses of the University* (Cambridge, Harvard University Press).
- [31] CRUE (2007) *Estrategia para el EEES en un marco global*. Ver <http://www.crue.org/espacioeuropeo/pEuropa-DocumentosClave.html> (Consultado el 20.IV.2012).
- [32] Cfr. LÉVINAS, E. (1993) *Humanismo del otro hombre* (Madrid, Caparrós Editores), especialmente las pp. 81-110.
- [33] WOJTYLA, K. (2011) *Persona y acción* (Madrid, Ediciones Palabra).
- [34] KANT, I. (2008) o. c.
- [35] MILL, J. S. (1991) *Sobre la libertad*, p. 75 (Madrid, Espasa Calpe).
- [36] Cfr. LIPOVETSKY, J. (1986) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (Barcelona, Ana-

- grama), especialmente las pp. 49-78. ELZO, J. y CASTIÑEIRA, A. (2011) *Valors tous en temps durs* (Barcelona, Editorial Barcino).
- [37] Cfr. MACINTYRE, A. (1984) o. c., especialmente las pp. 74-105.
- [38] TAYLOR, CH. (1994) *La ética de la autenticidad* (Barcelona, Paidós). Cfr. TAYLOR, CH. (1996) *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna* (Barcelona, Paidós), especialmente las pp. 49-85.
- [39] Cfr. MACINTYRE, A. (1984) o. c., especialmente las pp. 40-55.
- [40] TAYLOR, CH. (1994) o. c.
- [41] JAEGER, W. (1981) *Paideia: Los ideales de la cultura griega* (Madrid, Fondo de Cultura Económica).
- [42] Cfr. MACINTYRE, A. (1984) o. c., especialmente las pp. 252-299.
- [43] FRANKLIN, B. (2000) *Autobiografía y otros escritos* (México D.F., Porrúa).
- [44] MACINTYRE, A. (1984) o. c., pp. 270-271.
- [45] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2001) o. c.
- [46] ESTEBAN, F. (2010) *Quo Vadis, formación universitaria*, **revista española de pedagogía**, 247:3, septiembre-diciembre, pp. 461-477. BERUBE, M.R. & BERUBE, C.T. (2010) *The moral university* (Plymouth, Rowman & Littlefield Publishers).
- [47] Cfr. PÉREZ-DÍAZ, V. (2010) *Universidad, Ciudadanos y nómaditas* (Oviedo, Ediciones Nobel), especialmente las pp. 9-35.
- [48] RAZ, J. (1986) o. c. KYMLICKA, W. (1989) o. c.
- [49] SANDEL, M. J. (1982) o. c. TAYLOR, CH. (1996) o. c.
- [50] Cfr. ETZIONI, A. (1999) *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática* (Barcelona, Paidós), especialmente las pp. 193-223.
- [51] TAYLOR, CH. (1996) o. c., p. 51.
- [52] Cfr. TAYLOR, CH. (1996) o. c., especialmente las pp. 419-533.
- [53] SANDEL, M. J. (1982) o. c.
- [54] Cfr. MACINTYRE, A. (1984) o. c., especialmente las pp. 19-39.
- [55] Cfr. MACINTYRE, A. (1984) o. c., especialmente las pp. 87-105.
- [56] STEINER, G. y LADJALI, C. (2005) o. c., p. 116.
- [57] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2001) o. c. DERRIDA, J. (2002) *La universidad sin condición* (Madrid, Mínima Trotta).
- [58] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2001) o. c.

Resumen:

El profesor universitario y su quehacer docente: una crítica comunitarista

El quehacer docente ha sido un asunto ampliamente tratado en nuestro contexto, sobre todo desde la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las nuevas maneras de concebir y describir el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación exigen un replanteamiento de la pedagogía universitaria. Sin embargo, dicha reformulación no debería limitarse a una cuestión psicopedagógica. El trabajo que se presenta trata el quehacer del profesorado universitario desde una dimensión relacional y humana, dimensión que, como es de suponer, también tiene incidencia en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. La crítica comunitarista a los postulados del liberalismo realza la importancia de esta dimensión del quehacer docente, y plantean cuestiones que deberían ser atendidas para que la universidad siga siendo una experiencia de vida única y una institución social relevante.

Descriptor: Profesor universitario; Liberalismo; Comunitarismo; EEES.

Summary:**The university teacher and his/her teaching work: a communitarianism criticism**

Teaching has been a widely discussed issue in our context, especially since the implementation of the European Higher Education Area (EHEA). The new ways of conceiving and describing the teaching, learning and assessment require a rethinking of the university pedagogy. However, this reformulation should not be limited to a psycho-pedagogical question. This paper presents the teaching work from a relational and human dimension that, not surprisingly, has also an impact on learning and student development. The communitarianism criticism of the principles of liberalism emphasize the importance of this dimension of teaching work, and raise questions that should be addressed in order to maintain the university as a unique life experience, and an important social institution.

Key Words: University teacher; Liberalism; Communitarianism; EHEA.