

49

ÁMBITOS REVISTA INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN

**N°49
EDICIÓN VERANO
2020**

ISSN: 1139-1979

E-ISSN: 1988-5733



ÍNDICE

EDITORIAL PERSONAL ÁMBITOS

Apresentação do monográfico. Abordagem qualitativa: olhares e práticas transdisciplinares nas ciências antropológicas

Presentation of the monograph. Qualitative approach: transdisciplinary views and practices in anthropological sciences

Ronaldo Nunes Linhares, António Pedro Costa

7-11

MONOGRAFICOS MONOGRAPHS

Identidades femininas na rede: as crianças falam!

Female identities on line: children can speak

Marta Maria Azevedo Queiroz

12-31

Transição de cuidados de enfermagem: ISBAR na promoção da segurança dos doentes – revisão scoping

Transition of nursing care: ISBAR in promoting patient safety – scoping review

Ana Rita Esteves Figueiredo, Teresa Maria Ferreira dos Santos Potra, Pedro Ricardo Martins Bernardes Lucas

32-48

Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en metodología observacional

Integration of qualitative and quantitative elements in observational methodology

M. Teresa Anguera, Angel Blanco-Villaseñor, José Luis Losada, Pedro Sánchez-Algarra

49-70

Atos educativos com oficinas de ecografias: uma investigação otobiográfica

Educational acts at echographie's cineliers: an otobiographic research

Silas Borges Monteiro, Anaise Avila Severo

71-87

Actuación de las políticas: política como texto y política como discurso

Action of policies: policy as text and policy as discourse

Mónica Rocío Barón

88-104

ÁMBITOS PERSONALES *PERSONAL ÁMBITOS*

Un retrato de la cultura local a través del Periodismo cultural. Análisis comparado de Sevilla y Porto Alegre

A portrait of the local culture through cultural Journalism. Comparative analysis of Seville and Porto Alegre

[Julieti-Sussi de Oliveira](#)

105-120

ARTÍCULOS *ARTICLES*

Microsociología del profesor universitario

Microsociology of an university professor

[Antonio Fernández Vicente](#)

121-135

La pobreza y el discurso de los mass media. Un estudio de la prensa local argentina

Poverty and mass media´s discourse. A study of the Argentine local press

[María del Rosario Sanchez](#), [Silvia London](#)

136-157

La comunicación no verbal en las elecciones andaluzas de 2018. Comparativa de Susana Díaz y Teresa Rodríguez en el debate de RTVE

Non-verbal communication in the Andalusian municipal elections of 2018. Comparison of Susana Díaz and Teresa Rodríguez in the electoral RTVE debate

[María Hernández Herrarte](#), [Patricia Zamora-Martínez](#)

158-176

El infoentretenimiento en la televisión de pago, Movistar+ y el canal #0.

El uso transmedia de sus contenidos de humor

Infotainment on pay television, Movistar+ and channel # 0. The transmedia use of its humorous content

[Patricia Gascón-Vera](#)

177-196

Metodología y formación docente cuestiones claves para la integración de las TIC en la educación

Methodology and teacher training as a key issue for ICTs integration in Education

[Rebeca Suárez-Álvarez](#), [Tamara Vázquez-Barrio](#), [Teresa Torrecillas Lacave](#)

197-215

RESEÑAS *REVIEWS*

Aquelarre. Mujeres en la cultura de masas

Coven. Women in mass culture

[Regla Ismaray Cabreja Piedra](#)

216-220

Transición ecosocial y principios éticos en el periodismo: una guía para la comunicación de nuevas narrativas

The Eco-social transition and ethical principles in journalism: a guide for the communication of new narratives

[Amanda Salazar Torres](#)

221-225

Narrativas ecofeministas y mapa de transición ecosocial para medios de comunicación

Eco-feminist narratives and ecosocial transition map for the media

[Ámal El Mohammadiane Tarbift](#)

226-229

Microsociología del profesor universitario

Microsociology of an university professor

Antonio Fernández Vicente, Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Comunicación, Plaza de la Libertad de Expresión S/N, 16071, Cuenca, España
antonio.fvicente@uclm.es | **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5170-648X>

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.08>

Resumen

Para comprender la figura del profesor universitario, el ensayo trata de situarlo en su haz de relaciones sociales. Así, desde una perspectiva microsociológica, enraizada en las leyes de la imitación de Gabriel Tarde y la sociología formal de Georg Simmel, se intentará aclarar la relación entre el profesor, sus pares sociológicos y los estudiantes. Desde un punto de vista ensayístico y crítico, el artículo busca problematizar la actual forma social del profesor universitario en el caso particular de España, si bien las tendencias prácticas se enmarcan en un contexto global neoliberal dominado por la burocratización, la meritocracia y el utilitarismo. La organización del artículo tratará, en primer lugar, de aclarar cuáles son los patrones microsociológicos del profesor en su faceta docente. A continuación, intentará esbozar un aparato crítico sobre la esfera investigadora.

Abstract

In order to understand the university professor, this essay tries to fit it into the constellation of social relations. From a microsociological point of view, embedded into the Gabriel Tarde's laws of imitations and Simmel's formal sociology, we will try to find out the relation mediating between the professor, their colleagues and the students.

Forma de citar:

Fernández Vicente, A. (2020). Microsociología del profesor universitario. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación* 49, pp. 121-135. Doi: 10.12795/Ambitos.2020.i49.08

From a theoretical point of view, this article intends to make an issue of the sociological form in the case of Spain, although the practical waves are indeed framed into the neoliberal global context defined by bureaucratization, meritocracy and utilitarianism. Firstly, the article will deal with the microsociological patterns of teaching. Following is detailed a critical apparatus on research.

Palabras clave: Filosofía de la educación, microsociología, universidad, investigación, docencia

Keywords: Education philosophy, microsociology, university, research, university teaching

1. INTRODUCCIÓN

El mundo de vida de cada individuo se construye en torno a pequeñas sociedades. Y una pequeña sociedad es como un cuerpo humano, donde los diferentes órganos interactúan entre sí y se influyen mutuamente. Si los aislamos, no podemos apreciar sus naturalezas. Esa red de relaciones en la que habitamos se puede comprender como microcosmos, con sus propias regularidades, excepciones, jerarquías, encuentros y desencuentros, afecciones, rechazos, obligaciones y expectativas. Es en esas comunicaciones cotidianas donde se construyen las formas sociales.

En este ensayo, vuelvo la mirada hacia el microcosmos de un profesor universitario — en adelante, simplemente profesor— y las relaciones que le dan identidad. Aunque sea una identidad fugaz, cambiante, proteica en función de las circunstancias, las épocas y los lugares.

El punto de vista es, pues, ensayístico, en la línea de la sociología filosófica que llevase a cabo Georg Simmel. Se trata de acometer un corte transversal en las prácticas visibles y cotidianas del profesor. Nos decía Simmel que “para que existan profesiones en general debe existir una especie de armonía entre la estructura y proceso vital de la sociedad, de un lado, y las cualidades e impulsos individuales, de otro” (2014, p. 133).

¿Cómo es y cómo debe ser el haz de relaciones de un profesor? ¿De qué modo el ámbito práctico y psicosocial del profesor acaba construyendo esa forma social cristalizada? ¿Cuáles son los caracteres frecuentes de esa armonización entre individuo y grupo social de pertenencia? Entiendo que hablo aquí de una figura en abstracto. Más allá de la identidad desdibujada y polifónica de cualquier individuo, ¿qué es lo propio del profesor? No habrá, sin duda, ningún profesor cuyo mundo de vida responda con exactitud a las caracterizaciones que aquí señalo. No conviene confundir mapa y territorio.

Este artículo es el resultado de lo que Wright Mills llamaba “artesanía intelectual”: “Debéis aprender a usar vuestra experiencia de la vida en vuestro trabajo intelectual, examinándola e interpretándola sin cesar” (1996, p. 207). No es un artículo científico al uso. No pretendo generalizar ni se cuenta entre mis pretensiones la de la universalidad. Parto de las reflexiones que el propio entorno en el que vivo ha suscitado, en confluencia con el aparato crítico literario consignado en bibliografía.

Es, sencillamente, el diario de impresiones del autor, lo cual sin duda deja el campo abierto para la discusión de otras impresiones que vengan a contrastar con las aquí consignadas. Es en ese sentido que el artículo parte de la microsociología: es el resultado de la observación y reflexión directa del autor, después de trece años de ejercicio docente como profesor universitario a tiempo completo.

Se trataría, más bien, de repensar y cuestionar la figura del profesor desde lo que Wright Mills llamaba “imaginación sociológica”: urge localizar al profesor en la época histórica que condiciona sus horizontes de actuación, mediante “la capacidad de pasar de las transformaciones más impersonales y remotas a las características más íntimas del yo humano” (*ibidem*, p. 27).

En la configuración de lo recurrente, lo que es norma y sienta cátedra en el mundo universitario, podremos advertir lazos comunes, patrones de relación social. Cada cual, ya sea profesor o no, identificará similitudes con ciertas realidades. Y rechazará algunos postulados que, quizás, tengan una disposición más anecdótica y menos común. Éste es un artículo ensayístico, cuya metodología es la aproximación tentativa, lo que es una transgresión del estilo rígido academicista que mediante la forma se intenta criticar. Precisamente porque esa rigidez en la investigación constituye a fin de cuentas uno de los parámetros para definir al profesor.

Las relaciones más cotidianas y en apariencia insignificantes nos dan la clave. Para comprender qué es un profesor como forma sociológica, habremos de situarlo en el seno de su haz de relaciones. En este cruce constante de influencias mutuas, la red de interdependencias del profesor configura patrones de comportamiento estabilizados.

Pero nunca son sustanciales en el sentido de ser comprendidos sin el flujo de interacciones en el que se hallan. Y además, aunque podamos congelar esos patrones para observarlos con mayor detenimiento, como hago al reflexionar y escribir, siempre son dinámicos y en indefinible construcción. Sólo podemos captar fugaces destellos, si tomamos la suficiente distanciamiento brechtiano respecto al curso ininterrumpido de las cotidianidades.

Los microcosmos que habitamos son siempre abiertos en sus múltiples y posibles configuraciones. Al menos, en potencia, aunque por momentos creamos que son sistemas de relación cerrados a otros tipos de formas sociológicas. Aunque tiendan a la

clausura, es posible mutar los modos de estar juntos. Es lo que Bruno Latour (2008) ha entendido como ensamblaje de la sociedad: en continua reproducción, toda sociedad precisa de una energía dinámica incesante para perpetuar esas formas prácticas que se convierten en costumbre.

El mundo universitario en tanto institución macrosociológica se cimenta a partir de lo más ínfimo y también se alimenta de esa energía práctica incesante. Si es una sociedad dentro de la sociedad, lo es porque se construye a medida que las constelaciones de influencias mutuas, que se ejercen y se reciben, se van cristalizando y se convierten en rutinas tácitas. De no existir esa dinámica continua que reproduce determinadas formas de relación, cualquier institución se desvanecería. Cada forma social es contingente, por mucho que se crea eterna. Todos somos responsables, se quiera o no, de contribuir a las formas sociológicas de las que formamos parte. Transigimos y validamos al sumarnos a la inercia.

La mirada simmeliana hacia lo más pequeño, a las interacciones cotidianas, a las conversaciones en pasillos, en las cafeterías universitarias, o a una clase lectiva corriente, nos lleva de lo intuitivo a la concepción de formas de socialización. Los cortes transversales a la vida corriente del profesor nos darán una imagen aproximada. En realidad, lo cotidiano del profesor debe mucho a la ritualización de la vida corriente. Se establecen estándares situacionales, previsibles y repetitivos, que reproducen modos de actuar. Y se aprecia al mismo tiempo el valor de los *détournements* tan caros a los situacionistas y Debord: el crear nuevas corrientes de comportamientos, paréntesis de libertad y excepción a las reglas prácticas.

¿Qué hay de sociológico en un profesor? ¿Qué responde a la acción recíproca entre esta figura y otros individuos? Podríamos pensar, desde un punto de vista funcionalista, que el profesor desempeña sus roles según un sistema macrosociológico de castigos y recompensas. O bien, con Durkheim, que es simplemente la víctima de un aparato externo de coerciones que le presionan para ser de una u otra determinada manera.

Bajemos un poco a lo infinitamente pequeño. El lugar que ocupa el profesor viene determinado por sus influjos mutuos, tanto con los estudiantes, como con el resto de compañeros, profesores, administrativos y personal de servicios. En su círculo social, la profesión determina los aspectos normativos sobre cuál debe ser su práctica y modo de pensar. Pero no es solamente el producto de su inclusión en este círculo profesional, sino también miembro activo que consolida con sus acciones las formas sociológicas que le dan carta de identidad. La profesión la hacemos los profesionales en cada decisión, en cada rutina que adoptamos aunque sea por inercia.

¿Cuáles son las motivaciones del profesor? ¿Cuál es el contenido de las formas sociológicas que le caracterizan? ¿Sus instintos? ¿Sus deseos? ¿Sus necesidades? ¿Cuáles las formas sociológicas que cristalizan en torno a tales materias?

2. LAS LEYES DE LA IMITACIÓN

Las regularidades que consignamos en este ensayo serán las que obedezcan a lo que Gabriel Tarde llamaba *rayonnements imitatifs*. Son corrientes de comportamientos imitativos que se solidifican en dinámicas ondulatorias de repetición acomodaticia. Una sociedad, un grupo social como aquel al que pertenece el profesor universitario, se construye a través de la progresión geométrica de semejanzas. Es la tendencia natural a copiarse, a remedar comportamientos que se asumen tácitamente como deseables, “et, sans avoir besoin de se déplacer dans le sens de la propagation de leurs exemples, ils agissent continuellement les uns sur les autres, à des distances indéfinies, comme des molécules d’eau de la mer qui, sans se déplacer dans le sens de leurs vagues, les envoient fort loin devant elles” (Tarde, 2001, p. 109).

Unas corrientes imitativas irradian y se expanden en perjuicio de otras que permanecen marginales o, sencillamente, desaparecen. Es seguro y confortable descansar en las corrientes mayoritarias. Pero también estéril y nocivo cuando esas leyes prácticas producen efectos perniciosos a quienes forman parte de ellas.

En sencillas conversaciones diarias, las irradiaciones imitativas se expanden. Una simple *causerie* contiene todo un mundo de relaciones mutuas, de creencias y de deseos implícitos. Puede ser el inicio o continuación de hipnosis colectivas, reproducidas en forma de inadvertidas cadenas eslabonadas en el tiempo y el espacio. Y el contenido de esas conversaciones, que propagan cosmovisiones, obedece también a las reglas de la imitación, donde hay influyentes e influidos: “C’est donc des monologues prononcés par les supérieurs que s’alimentent les dialogues entre égaux” (Tarde, 2008, p. 82).

En función de los deseos y creencias compartidos, que se extienden como imanes, el profesor reproduce prácticas sociológicas uniformes. Por una parte, la estandarización comienza con la asunción interior de las metas y objetivos comunes. *Ad interioribus ex exteriora*: la imitación principia siempre, subrayaba Tarde, por la identificación de los deseos.

Hay una comunidad de necesidades: buscamos lo mismo. Alguien nos magnetiza, nos mesmeriza. Y desde esa irradiación inicial, desde esa ocurrencia que trataba, por ejemplo, de resolver un problema, se crean los sistemas macrosociológicos que proveen de los medios de producción institucionalizados para satisfacer tales necesidades. Aquí, Tarde se encuentra con Marx: la imitación es también alienación.

Por otra parte, ¿cuál es la mejor manera de acceder a la consecución de esos deseos? Las creencias en que tal modo de ser o actuar nos encaminará a buen puerto normalizan formas sociológicas, maneras concretas de relacionarnos tanto con nuestros compañeros como con estudiantes. Hay modelos de comportamiento estandarizados,

algo así como fórmulas automatizadas de éxito: algoritmos prácticos que ahorran el pensamiento, la reflexión, y aseguran los resultados.

La regularidad de tales formas sociológicas, que se reproducen no ya por la agencia externa y vertical de una instancia impersonal sino por la acción interdependiente y cotidiana de los agentes individuales, se inscribe en una suerte de servidumbre voluntaria a esos modelos preestablecidos que el profesor acaba por interiorizar.

Se trata de coerciones invisibles, autoconstrucciones que nos disciplinan, como las explicadas por Norbert Elias a propósito del *Proceso de la civilización*:

Ninguna sociedad puede subsistir sin canalizar los impulsos y las emociones individuales, sin una regulación muy concreta del comportamiento individual. Ninguna de estas regulaciones es posible sin que los seres humanos ejerzan coacciones recíprocas y cada una de estas coacciones se transforma en miedo de uno u otro tipo en el espíritu del hombre coaccionado (Elias, 2010, p. 627).

Estas cadenas invisibles serán tanto más efectivas por cuanto sea más densa la red de interdependencia; cuanto más se extienda en forma de costumbres, que eran para Ambrose Bierce las cadenas del hombre libre. Cada cual reproduce esos deseos comunes, el del éxito académico por ejemplo, que acaban por ejercer una presión absoluta en la manera de ser del profesor. El miedo a la exclusión, a no poder pertenecer a ese estamento social que es objeto de deseo constituye un resorte fundamental a la hora de la regulación de los comportamientos.

En este caso, los deseos compartidos responden a modelos de ser de raigambre individualista gregaria. Cada profesor busca su propio beneficio según una lógica individualista. Es la solución ante el problema de cómo ordenar el mundo universitario: mediante la medición individualista, la obsesión burocrática con resultados tangibles, visibles y comparables. Esta es la norma, que refleja las corrientes imperantes en el conjunto social. Pero lo hace, paradójicamente, plegándose a formas sociológicas cuyas relaciones no despliegan relaciones de libertad, sino de constricción mutua y autoalienación.

En la figura del profesor, coexisten varias vertientes que componen su figura. Veamos a continuación algunas de las posibles definiciones del profesor como forma sociológica.

3. EL PROFESOR-DOCENTE

En sus *Silogismos de la amargura*, Émile Cioran nos decía que el profesor es esa “malformación del espíritu” que se opone al conocimiento directo. Es quien sistematiza la riqueza de lo real, los contenidos, las obras:

“Voir tout de l’extérieur, systématiser l’ineffable, ne regarder rien en face, faire l’inventaire des vues des autres! Tout commentaire d’une œuvre est mauvais ou inutile, car tout ce qui n’est pas direct est nul” (Cioran, 1980, p. 22).

La progresiva burocratización de la universidad (Graeber, 2015) enclaustra al profesor en la obediencia maquinal a las rutinas preestablecidas. Antes que la riqueza de los significados, la forma sociológica prefiere la claridad. Más que dudas, preguntas e incertidumbres, propugna certezas y afirmaciones. Es lo que ocurre, por ejemplo, en la forma de impartir docencia. Lo corriente se convierte en norma implícita. ¿Cómo se construye la figura del profesor? ¿Cómo se influyen mutuamente estudiante y profesor? ¿Qué esperan los estudiantes de un profesor? ¿Qué espera el profesor de los estudiantes?

Ya hace más de un siglo, en 1918, Thorstein Veblen advirtió la progresiva burocratización de la universidad, dirigida como si de una empresa taylorista se tratase. En *The Higher Learning in America* (2007) observó los fenómenos de estandarización y control de las rutinas docentes, disciplinadas por los principios del Mercado. La relación profesor-estudiante también ha de pasar por el cedazo de la taylorización docente.

Las expectativas de un actor social serán las obligaciones de otro. El deseo de validación social induce a la creencia de que seguir la corriente nos asegurará una vida docente sin complicaciones. El profesor asume el rol de monopolio del saber. Resulta lo menos problemático. Es lo contrario a lo que propone Jacques Rancière (2010), donde el maestro intercambia el rol con el estudiante de forma que el aprendizaje sea una labor simétrica y activa por ambas partes. Así es la lógica de la clase magistral, donde el profesor se dedica a leer los textos ya escritos (a veces los suyos propios), en contra de la pedagogía dialógica socrática.

¿No es más fácil que el estudiante lea el libro por sí mismo y se vaya al aula a discutir sobre las ideas ahí contenidas? Pero esa no es la forma sociológica imperante, sino una excepción. A la universidad no se va a dialogar para enfrentar posturas intelectuales. No es el lugar para aprender a conversar, en el sentido de Michael Oakeshott (2009). Se premia el cumplir el expediente y perpetuar la forma sociológica de uno que habla y muchos otros que oyen y, a veces, escuchan. Para ambos, se trata de un espacio de confort. Es algo esperado y, por tanto, da seguridad y cumple con el horizonte de expectativas de la relación pedagógica.

¿Dónde queda el trabajo activo del estudiante? Público pasivo de un orador que desvela secretos a cuentagotas, como bien expresaba Paulo Freire (2012) a propósito de la “educación bancaria”. Para que exista armonía, cada cual debe ocupar su lugar. Esto dará satisfacción a una parte y a otra. No será el espacio apropiado para la revuelta cognitiva que Alain Badiou (2017) entiende como prerrogativa para una felicidad real.

Pero sí habrá encaje. El profesor busca en sus prácticas la satisfacción de cumplir con los criterios que dan derecho de ciudad en la comunidad académica.

Pero esos principios prácticos son contrarios, por ejemplo, a las libertades intelectuales, tales como la filosofía del NO sugerida por Gaston Bachelard (1966). Antes consentidor que disentidor, la inercia imitativa del profesor castrará sus praxis divergentes, que están en el corazón de cualquier diálogo que vaya más allá de la perezosa repetición de lugares comunes. Se trata de reivindicar la “filosofía abierta”, “comme la conscience d’un esprit qui se fonde sur l’inconnu, en cherchant dans le réel ce qui contredit des connaissances antérieures” (*ibidem*, p. 14-15).

Lo que se espera de un espacio académico de aprendizaje consiste precisamente en que sea un tiempo bien estructurado, sistematizado. De lo contrario, la sensación de desorientación acaba por asfixiar a los estudiantes. Antes que plantear preguntas incómodas y seguir una dinámica de las sesiones que discurra por un diálogo fértil que, si fuese tal, sería imprevisible, las sesiones lectivas han de ser claras, ausentes de cualquier género de dudas. Como las pruebas de evaluación. No hay lugar al conflicto, a la contradicción. Todo en su lugar. Cada cual en su nicho. La uniformidad en la enseñanza universitaria nos inscribe en la pedagogía de la docilidad, que ya es un hecho en la escuela (Carrera y Luque, 2016).

¿Cómo plantear una metodología discursiva que se construya a medida que se van formulando interrogantes? ¿Cómo hacerlo si se nos pedirán evidencias de evaluación que no admitan reclamaciones? *La tiranía de la evaluación* (Del Rey, 2013) no es sólo una cuestión que atañe a los estudiantes, sino al propio proceso de enseñanza y a los profesores.

Según la lógica del pragmatismo absoluto, si una actividad no es rentable, es decir, si no es evaluable, no tiene cabida en el itinerario académico. Si desde el aparato coercitivo de la burocracia administrativa, el profesor debe presentar evidencias que legitimen las calificaciones conforme a sistemas de evaluación claros —de ahí las rúbricas de evaluación—, los discentes del mismo modo exigirán reglas del juego bien determinadas. Y se plegarán también a esta servidumbre voluntaria. Al fin y al cabo, los deseos de los estudiantes suelen orientarse a superar las carreras de obstáculos en que se ha convertido la vida universitaria.

La asunción de roles preestablecidos y consolidados asegura una carrera docente sin sobresaltos. En realidad, cada cual acaba siendo prisionero de ese rol, que se entiende como un papel ya asignado, aunque por fortuna, siempre hay posibilidad de desvío, de excepciones a lo que parece ser la norma. Así lo expresaba Bertrand Russell en *La libertad y la universidad*:

La uniformidad de criterio en los maestros no debe ser buscada, sino, a ser posible, evitada, ya que la diversidad de opiniones entre los preceptores es esencial en cualquier educación sana. Ningún hombre puede pasar por educado cuando sólo ha oído hablar de un aspecto de las cuestiones que dividen a los demás. Una de las cosas más importantes que se debe enseñar en los centros docentes de una democracia es la actitud de sopesar argumentos, y el tener una mente abierta y preparada de antemano a aceptar el argumento que parezca más razonable (2007, p. 240).

En conformidad con las rutinas que dominan el panorama pedagógico, el profesor-docente concentrará sus mayores esfuerzos en el siguiente tipo: el profesor-investigador. Tanto es así por cuanto desde la ANECA la labor docente y su calidad no hallan un lugar preeminente en la evaluación del profesor.

Conviene aclarar el significado sociológico de la ANECA. No en vano, incluso su influencia ha llegado a generalizar un verbo nuevo: *anecarse*. ANECA es esa institución de evaluación, ese poder invisible e impersonal que, de una forma vertical, condiciona qué relaciones debe desplegar el profesor. Pero la ANECA no es nada sin la complicidad cotidiana de los individuos que forjan las formas de ser. Estos individuos que se pliegan a sus criterios, en realidad aman a la instancia de poder, como diría Herbert Marcuse.

Así, por ejemplo, un criterio de calidad será la inclusión del profesor en proyectos de innovación docente. Pero según la lógica del certificado, no será la innovación real, una metodología fuera de lo común lo que se premie por parte de la agencia de evaluación del profesorado. Pongamos una metodología sin evaluación, sin tensión, como acto gratuito. Esto no será innovación, sino una excentricidad para nuestros compañeros, que han interiorizado este sistema pedagógico. Impelido por el pragmatismo académico de la carrera profesional, el profesor-docente tipo se someterá a la regla sociológica de la rentabilidad para la práctica pedagógica.

4. EL PROFESOR-INVESTIGADOR

Publica o muere, parece ser la divisa que aprisiona al investigador. El profesor centra gran parte de sus esfuerzos en la publicación constante de artículos en revistas indexadas. Y contribuye así a la polución académica. En especial, bajo la divisa de la obligación de plegarse a los ranking JCR (Reig, 2014).

Ahora bien, ¿qué consecuencias sociológicas implica el JCR?

Se trata de darwinismo académico. Los que no se adaptan a la forma de escritura y los cánones requeridos por los criterios de evaluación de las revistas, simplemente serán invisibles tanto para la ANECA como para la consecución de sexenios de investigación por parte de la CNEAI.

Ahora bien, ¿cómo opera la presión académica para construir una figura tipo de investigador? Cualquiera podría pensar que cada investigador es libre de asumir una orientación a su carrera investigadora. El investigador podría escribir sobre lo que fuese de su interés y en la forma que considerase más apropiada para sus objetos de estudio. Podría dedicar años de investigación a la resolución de un problema concreto, sin haber publicado nada que no sean teorías bien fundamentadas tras largas disquisiciones.

El investigador conduce sus esfuerzos hacia la esfera de lo publicable. Y ha de publicar de modo veloz y según parámetros cuantitativos. No es la figura del *Slow Professor* (Berg y Seeber, 2016) la que se premia en nuestro mundo académico. ¿Para qué entretenerse con contenidos que en principio a nadie interesarán? ¿O con textos que no pasarán los criterios de evaluación instituidos por las revistas JCR?

Sin embargo, la primera de las coerciones es el formato. Se impone la forma de artículo, frente a otros formatos como el libro. Pero aún más, la estructura normalizada, conforme a metodologías de orientación empírica y positivista o bien a teorías hegemónicas, supone una condición primera para contar con garantías de que el texto sea publicado. Es lo que Wright Mills criticaba, bien como reverencia al concepto consolidado, o bien como inhibición metodológica en cuanto al empirismo abstracto: “Los que son prisioneros de la inhibición metodológica se niegan con frecuencia a decir nada sobre la sociedad contemporánea que no haya pasado por el fino molinillo del ritual estadístico” (Wright Mills, 1996, p. 88).

Lo más seguro es rendirse a las fórmulas de éxito que ampliarán el número de aportaciones JCR. Básicamente, se trata de construir textos teniendo en mente el criterio de los evaluadores, lo que supone una censura previa de la investigación científica. Aquí el profesor sigue la misma lógica que el estudiante: pasar los obstáculos.

Por ejemplo, las referencias: habrá de remitir a estudios recientísimos de otros coetáneos. Pero el hecho de citar a autores clásicos dará a entender que la investigación es retrógrada y anclada en teorías ya obsoletas. Además, el ranking de citas, con los criterios de *Google Scholar* sobre impacto, también nos conmina a elegir, en primer lugar, temáticas que tengan recorrido y sean citables.

Sociología del ranking: el éxito relativo introduce de pleno al profesor en la competición. Es una lógica en la que la medición se erige como factor objetivo de calidad. Se mide la productividad académica con criterios cuantitativos. La calidad viene sustituida por la cantidad: “When individual faculty members, or whole departments, are judged by the number of publications, whether in the form of articles or books, the incentive is to produce more publications rather than better ones” (Muller, 2018, p. 78-79).

Ser más que el otro es reconocer que la medición se ha convertido en el patrón para valorar cualquier cosa. Lo importante para el profesor no es la recompensa de un trabajo

bien hecho: está bien hecho porque está por encima de la media; por encima de los demás. Porque es visible para el mayor número. Y además, el hecho de ver a otros fracasar ahondará la satisfacción del profesor. El espíritu agonista hace que la forma sociológica del profesor esté marcada por la lucha contra los demás, en lo que se llama tiranía de la visibilidad (Aubert y Haroche, 2011).

Si el profesor se une a otros, es para conformar huestes que por la suma del número batallen y ganen a otras huestes. Así se forman los grupos de profesores, cohesionados por el antagonismo más o menos manifiesto al otro, por el enfrentamiento a los que no pertenecen a nuestro grupo. Al fin y al cabo, son nuestros rivales en las luchas competitivas. Y lo que no se ha obtenido por concurso competitivo, no se premia como mérito. Es una de las violencias estructurales del mundo académico: el profesor se hace visible, existe, si su trabajo ha conseguido resultados en pugnas concurrenciales (Allouch, 2017).

Huelga decir que el investigador se convierte a su vez en una marca personal: ha de vender sus productos, sus textos en el mercado de la visibilidad académica. Escoger los temas más vendibles, la forma más de moda y citar a autores que, en mutua reciprocidad, devolverán el favor. El investigador de éxito es también un buen relaciones públicas de sí mismo.

Un ensayo como el que escribo, en primera persona, sin aparato de citas que nombre artículos recientísimos y sin un trabajo de campo con cuadros, gráficos y alguna estadística oscura, no cumple con los criterios de evaluación JCR. En todo caso, puede considerarse una excepción a la norma para legitimar su pluralidad en caso de ser aceptado, pero la normalización ya está instaurada.

Asimismo, los grupos de investigación financiados representan otra de las coerciones invisibles. Investigar en solitario no es rentable para los criterios academicistas. Tampoco hacerlo sin fuentes de financiación conseguidas en concursos. Se entiende que es algo así como una excentricidad académica, propia de un excluido social que, por apartarse de la manada, merece ostracismo.

5. EL PROFESOR-BURBUJA

En el ensayo titulado *El café San Marco*, de Claudio Magris, se menciona como una de las pseudoinstituciones que niegan la vida a la comunidad universitaria. Por cuanto es endogámica y se dedica a juntar lo semejante con lo semejante, a perpetuar sus formas sociológicas de vivir, es lo contrario al libre encuentro de diversidades. “Ogni endomagia è asfittica; anche i college, i campus universitari, i club esclusivi, le classi pilota, le riunioni politiche e i simposi culturali sono la negazione della vita, che è un porto di mare” (Magris, 2006, p. 15).

El grupo de estatus al que pertenece el profesor se sitúa en la cúspide del prestigio social. Acostumbrado a oírse a menudo ante un público, los discentes, que aceptan de modo dogmático la doctrina, el profesor infla su ego *ad infinitum*. Se le supone experto en su campo de estudio. Y también debería suponérsele ignorante de todo lo demás, aunque su *auktoritas* se expanda hacia cualquier opinión que profese. Su influencia es también, por utilizar términos de Merton, polimórfica.

Las recompensas simbólicas del profesor, en forma de admiración pública, le dotan de un aire de soberbia y suficiencia, por ejemplo ante sus compañeros del personal de administración y servicios. Se le supone un bagaje cultural y autoridad en el discurso. El profesor exhibirá sus conocimientos ante los no iniciados en su disciplina. Las gratificaciones simbólicas generan así obligaciones prácticas a la hora de hacer visible la valía del profesor.

Pero tal egocentrismo no es la simple exacerbación del individualismo. Se trata de un narcisismo gregario. Hay que recordar que tales comportamientos, como bien expresaba Durkheim, son el resultado de coerciones sociológicas: “Nous sommes alors dupés d’une illusion qui nous fait croire que nous avons élaboré nous-même ce qui s’est imposé à nous du dehors” (1988, p. 99).

Pero no es una coerción exterior, sino internalizada y de naturaleza interdependiente. El profesor cree actuar en pos de sus intereses personales, pero en realidad está sirviendo a la lógica de un academicismo que condiciona sus prácticas. Al perseguir sus objetivos individuales, está contribuyendo a perpetuar un tipo social de raigambre neoliberal, que sitúa los intereses personales de carrera académica por encima de cualquier otra motivación holística.

Pero ocurre que este egocentrismo entra en conflicto con el hecho de hallarse en una carrera por la movilidad ascendente en las categorías de profesorado. Si Jean Paul Sartre en *Huis clos* llegaba a decir que el infierno son los otros, en el campo académico se advierte con nitidez la rivalidad que desencadena violencias estructurales cotidianas.

El estrés congénito a la profesión es inevitable ya que nos encontramos ante la lógica darwinista de adaptarse o perecer. Es lo que se ha llamado investigador-yonki (Goyanes, 2015). De nuevo lo macro acude en ayuda de las miserias micro.

La carrera académica y la lucha por acceder tanto a la acreditación ANECA como a las categorías superiores enfrentan, de manera estructural, a los profesores entre sí. La ganancia de uno será la pérdida de otro dada la escasez. Imaginemos un sistema universitario con cuerpo único. No hay categorías a las que ascender y no habría por qué enfrentarse a los compañeros para copar los méritos válidos para la evaluación del profesorado.

Dentro es un espacio sociológico plagado de violencias estructurales. Es la consecuencia lógica de la precariedad generalizada (López Alós, 2019). Pero está separado este lugar al mismo tiempo de los problemas cotidianos, en la torre de marfil académica. En el mundo del profesor universitario se multiplican los metalenguajes, la jerga incomprensible para los no iniciados, en lo que se ha llamado “imposturas intelectuales” (Sokal y Bricmont, 1999). Y se aísla de los problemas de su entorno en sus burbujas académicas.

Es un microcosmos, con sus propias sociedades, sus partidos políticos, sus intrigas, sus familias y endogamias. El profesor representa la transliteración académica del emprendedor (Slaughter y Leslie, 1999), con sus mantras que hacen coincidir interés personal y capital social.

6. CONCLUSIONES

Hasta aquí, unas líneas sobre las formas relacionales del profesor universitario. Antes que un texto pesimista e incluso fatalista, este artículo ha pretendido ser una llamada de atención desde la esperanza. Es obvio que hay bellísimas excepciones que hacen de la universidad ese templo de la inteligencia del que nos hablaba Miguel de Unamuno. Siempre existe la posibilidad de sortear, desde la independencia de pensamiento y práctica, los obstáculos estructurales que he mencionado.

Es lo que aprendemos de la microsociología: cada cual en su vida cotidiana puede desviarse de esas macroestructuras que parecen aprisionarnos como un laberinto fatalista. En realidad, nos lo enseñan Tarde y Simmel, el poder de estas constricciones sociológicas reside en la continua reproducción en la vida diaria. Y eso depende de nosotros, de cada profesor en su tarea diaria.

Los deseos del profesor universitario son también los predominantes en una sociedad que se descompone, que huye de los compromisos colectivos de gran alcance y se construye en torno a *neotribus* gregarias enfrentadas entre sí.

Más allá de los concursos competitivos y sus violencias estructurales, de las burocracias despersonalizadoras, de las rutinas obsesionadas en la evaluación y la cantidad, queda el deseo de compartir espacios para la reflexión y el fortalecimiento de las luces interiores de los individuos. Podrían ser otras las corrientes de imitación más frecuentes. La máquina académica, en el sentido que Lewis Mumford le daba a la máquina como configuración de relaciones, fabrica y moldea los elementos que contribuyen a su eternización, como formas sociológicas estandarizadas. Pero hay que dar visibilidad y el valor oportuno a esas prácticas de profesores que ennoblecen el espacio universitario.

Entre los deseos de la comunidad universitaria, habría que preguntarse si tiene en cuenta lo que Bertolt Brecht escribía en *Vida de Galileo*:

Yo sostengo que el único objetivo de la Ciencia es aliviar las fatigas de la existencia humana. Si los científicos, intimidados por los poderosos egoístas, se contentan con acumular Ciencia por la Ciencia misma, se la mutilará, y vuestras nuevas máquinas significarán nuevos sufrimientos. Quizás descubráis con el tiempo todo lo que haya que descubrir, pero vuestro progreso será sólo un alejamiento progresivo de la Humanidad (Brecht, 2006, p. 1000).

Referencias

- Allouch, A. (2017). *La société du concours*. Paris: Séuil.
- Alvesson, Mats (2012). Do we have something to say? From re-search to roi-search and back again. *Organization*, v. 20, n. 1, 79-90. <https://doi.org/10.1177/1350508412460996>
- Aubert, N. y Haroche, C. (2011). *Les tyrannies de la visibilité*. Paris: Eres.
- Bachelard, G. (1966). *Philosophie du Non*. Paris: Les presses universitaires de France.
- Badiou, A. (2010). *Metafísica de la felicidad real*. Madrid: Adriana Hidalgo Editora.
- Berg, M. y Seeber, B. (2016). *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Brecht, B. (2006). *Teatro completo*. Madrid: Cátedra.
- Carrera Santafé, P. y Luque Guerrero, E. (2016). *Nos quieren más tontos: la escuela según la economía neoliberal*. Madrid: Intervención cultural.
- Carson, L, Bartneck, C, & Voges, K. (2013). Over-competitiveness in academia: A literature review. *Disruptive science and technology*, v. 1, n. 4, 183-190. doi: <https://doi.org/10.1089/dst.2013.0013>
- Cassin, B. (2007). *Google-moi: la deuxième mission de l'Amérique*. Paris: Albin Michel.
- Cioran, E. (1980). *Syllogismes de l'amertume*. Paris: Gallimard.
- Del Rey, A. (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. Paris: La Découverte.
- Durkheim, E. (1988). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Flammarion.
- Elias, N. (2010). *El proceso de la civilización*. México: FCE.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Goyanes, M. (2015). ¿Hacia una investigación estandarizada?, *Observatorio (OBS) Journal*, 9 (3), 85-99.
- Goyanes, M. & Rodríguez-Gómez, E. F. (2018). ¿Por qué publicamos: prevalencia, motivaciones

y consecuencias de publicar o perecer, *El profesional de la información*, 27(3), 548-558.
doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.08>

- Graeber, D. (2015). *La utopía de las normas*. Barcelona: Ariel.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Manantial.
- López Alós, J. (2019). *Crítica de la razón precaria*. Madrid: Catarata.
- Magris, C. (2006). *Microcosmi*. Milano: Garzanti.
- Merton, R. (2010). *Teoría y estructuras sociales*. México: FCE.
- Muller, J. Z. (2018). *The Tyranny of Metrics*. New Jersey: Princeton University Press.
- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Madrid: Katz.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Reig, R. (2014). La investigación dependiente: crítica estructural al sistema JCR. *Revista Ámbitos*, 27.
- Russell, B. (2007). *Por qué no soy cristiano*. Barcelona: Edhasa.
- Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. México: FCE.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1999). *Academic Capitalism*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Sokal, A. y Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tarde, G. (2001). *Les lois de l'imitation*. Paris: Séuil.
- Tarde, G. (2008). *L'opinion et la foule*. Paris: Éditions du Sandre.
- Veblen, T. (2007). *The Higher Learning in America*. New York: Cosimo Classics.
- Wright Mills, C. (1996). *La imaginación sociológica*. México: FCE.