

SUJETO A REFORMA: LA TRANSFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ALEJANDRA MONTANÉ Y AIDA SÁNCHEZ DE SERDIO³⁰

Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación llevada a cabo por el grupo **ESBRINA**³¹ de la Universidad de Barcelona y tiene como objetivo comprender las implicaciones derivadas de la reestructuración económica, social, cultural, tecnológica y laboral de la universidad española en la vida y la identidad profesional de docentes e investigadores³². El presente estudio se ocupa del análisis de los efectos performativos de la ley en la configuración y definición del sujeto docente mediante el estudio de la relación entre las legislaciones universitarias españolas de los últimos 40 años y las experiencias, a través de las historias de vida, de 24 profesores y profesoras universitario que viven y trabajan en 8 Comunidades Autónomas españolas con la finalidad de visibilizar las adaptaciones y resistencias, los encuentros y desencuentros, entre el sujeto normativo y el sujeto biográfico en relación con los cambios en la educación superior española. En este sentido Ball y Bowe (1992) manifiestan que es en el contexto de la práctica donde la política está sujeta a interpretación y recreación.

El profesorado no se enfrenta a los textos políticos y legislativos como un lector ingenuo, sino que ejercen un papel activo en el proceso de interpretación y reinterpretación (Mainardes, 2006). La interrelación entre el análisis performativo de la legislación universitaria y el relato de historias de vida permite visibilizar las adaptaciones y resistencias, los encuentros y desencuentros, entre el sujeto normativo y el sujeto biográfico entrando en el contexto de los efectos en las vidas profesionales.

³⁰ Universitat de Barcelona.

³¹ Grupo de investigación consolidado ESBRINA (Subjetividad y entornos educativos contemporáneos). Universidad de Barcelona. Proyecto: *Los efectos de los cambios sociales en la vida profesional de los docentes universitarios*. Entidad financiadora: Ministerio de Educación y Ciencia. Código: SEJ2006-01876.

³² Se puede acceder a los resultados e informes de la investigación en: <http://www.cecace.org/proj-profuni-ca.html>

Contexto del cambio en la educación superior

En los últimos 30 años, la sociedad española ha experimentado cambios fundamentales y sus universidades, como está ocurriendo en todo el mundo, que han ocasionado transformaciones profundas a partir de las dos últimas décadas del siglo XX. Tanto las instituciones de educación superior como la naturaleza del trabajo que en ellas se realiza han sufrido cambios que no tienen precedente en la historia de las universidades (Barnett, 2000; Lyotard, 1990; Slaughter y Leslie, 1997).

Para comprender los cambios en la vida profesional de los docentes, debemos acercarnos, de modo inevitablemente limitado en este texto, a los cambios identitarios que está viviendo la universidad.

Por una parte es necesario considerar el proceso de globalización de la educación superior, considerada como un servicio y no como un derecho del ciudadano por la Organización Mundial de Comercio, y la desregulación de los sistemas de educación superior (Clark, 1998) que potencian la competencia por los recursos y la excelencia entre universidades y ponen cada vez más el acento en las decisiones gerenciales y administrativas, las cuales prevalecen sobre las políticas y académicas. En este contexto, dice Barnett (2002:31) que actualmente “las fronteras entre la universidad y el mundo no sólo son porosas, sino que se han desmoronado por completo”; la apertura de la universidad a la sociedad y, más concretamente, la vinculación de ésta con los sectores económicos (Puelles, 1991) ha modificado esencialmente su función y naturaleza. La desregulación como patrón de relación entre el Estado y la educación superior es central para los cambios profesionales ya que a medida que las fronteras entra la academia y la sociedad se diluyen, la identidad de la educación superior se vuelve más compleja y problemática.

Por otra parte, la pérdida de hegemonía de las instituciones de educación superior como lugares de producción del conocimiento hace que esta experimente una deslocalización (Gibbons, 1997). El cambio en los sistemas de producción, acceso, divulgación y legitimación del conocimiento en las sociedades postindustriales (Lyotard, 1990) y la aparición de nuevas problemáticas y campos de conocimiento, junto a la vinculación, anteriormente mencionada, de la educación superior a los sectores de la economía, se oponen a la definición tradicional de “libertad académica” que había servido tradicionalmente de base a las universidades y a sus profesionales. En la actualidad estos se encuentran bajo el control evaluador, aunque hay que tener presente que “los elementos evaluadores son solamente una parte de la constelación de fuerzas y de intereses más amplios que actúan en paralelo” (Barnett, 1997).

No podemos perder de vista que esta desregularización y deslocalización del conocimiento se conjuga con las nuevas perspectivas económicas y con la “explosión” de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que están propiciando la aparición de nuevos formatos organizativos para la educación superior. Autores como Hanna y asociados (2000), identifican entre estos nuevos modelos de universidad: universidades tradicionales ampliadas; universidades con afán de lucro para adultos; educación a distancia basada en las TIC; universidades corporativas; alianzas estratégicas universidad-empresa; universidades que ofrecen licenciaturas basadas en competencias; universidades multinacionales globales. Estas

reestructuraciones suponen una considerable presión sobre todas las instituciones de enseñanza superior (Garrison y Anderson, 2003; McIntosh, 2005, Metcalfe, 2006) ya que determinan lo que ya Bourricaud (1971) calificó de crisis de la Universidad derivando en una suerte de identidad “esquizoide” relacionada con la crisis paradigmática (Magalhães 2004).

La ley como lenguaje performativo

En el contexto anterior, brevemente dibujado, las tendencias y los cambios se concretan en reformas instrumentalizadas a través de textos legislativos que siempre contienen información sobre sus contextos de producción. En nuestra búsqueda del sujeto docente de la educación superior hemos relacionado la legislación con los propios sujetos a los que se refiere como forma de de enfrentar el problema de establecer un vínculo entre el discurso y las prácticas, o entre discurso y experiencia. No es suficiente postular tal relación suponiendo que lo que enuncia el texto es efectivamente lo que sucede, sino que hace falta comprender la complejidad de los procesos de interiorización y desidentificación que tienen lugar entre una y otra esfera. Por ello, partimos de la noción de performatividad, que surge de las teorías sobre la pragmática del lenguaje planteadas por J. L. Austin (1998), y que se refiere a la capacidad de ciertas proposiciones lingüísticas para producir o constituir el mismo objeto al que se refieren. Judith Butler retoma este concepto a través de una relectura de Foucault (1979, 1994,2001) y Derrida (1998), y plantea que la performatividad es el poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula y limita. En el caso de las identidades y las realidades sociales, la performatividad haría referencia a la manera en que aquéllas se construyen y materializan a través de discursos y prácticas que, a su vez, están fundamentadas en las leyes y normas de la sociedad (Austin, 1998; Butler, 2004).

La ley, concretada por ejemplo en los textos legislativos, es un caso de discurso performativo que mediante el lenguaje produce o aspira a producir lo que regula. En concreto la ley produce los sujetos que enuncia mediante la interpelación performativa de sus textos. Esta interpelación se materializa en el uso instrumental de palabras y construcciones gramaticales normativas cuya efectividad no se basa en ninguna autenticidad normativa intrínseca, sino en su capacidad retórica para manipular la autoimagen y, por lo tanto, la identidad, del lector o lectora (Schlag, 1990). Lo que distingue a los textos legales de otro tipo de documentos públicos es precisamente este carácter autoperformativo por el cual la ley no necesita persuadirnos argumentativamente de que lo que prohíbe es malo, o de que lo que fomenta es bueno, sino que pone en acción un mandato de no hacerlo (o hacerlo) que tiene efecto por el mero hecho de ser enunciado (Horn, 2002).

Sin embargo, la ley no es sólo un texto que reclama —y obtiene— obediencia ciega sólo por el mágico poder de la palabra (si así fuera, no estaríamos hablando de performatividad sino de control mental). El énfasis que este concepto pone en la necesidad de repetición sugiere que el poder no se sostiene nunca en un terreno firme en el que baste un único mandato para ser ejercido, sino que necesita reinscribirse en forma de reiteraciones legales, pero también en la reproducción de instituciones y la proliferación de prácticas burocráticas, es así como *“la difusión burocrática y disciplinaria del poder soberano produce un territorio de poder discursivo que opera sin sujeto, pero que constituye al sujeto en el curso de su operación”* (Butler, 2004:62).

En este sentido Butler utiliza en sus argumentaciones la teoría de la iterabilidad de Derrida según la cual la performatividad se ha de considerar un proceso de repetición de normas. Es decir, tiene un carácter de recorrido histórico, acumulando la fuerza de la autoridad por medio de la repetición o de la citación de un conjunto de prácticas anteriores y *“esto significa que un discurso performativo «funciona» en la medida en que al mismo tiempo saca partido y enmascara las convenciones constitutivas que lo movilizan. En este sentido ningún término ni ninguna afirmación puede funcionar performativamente sin acumular y disimular simultáneamente la historicidad de la fuerza”* (Butler, 2004: 91). Este mismo sentido de acumulación histórica es el que nos ofrece la clave del análisis: el docente se realiza y crea en un contexto pero, además, es producto de un proceso que vive entre lo que es, lo que se dice que es y lo que históricamente ha sido.

Los mismos responsables de la redacción de textos legales son conscientes de que mediante un único texto deben regular una multiplicidad de situaciones que, a pesar de todos sus esfuerzos, son incapaces de prever (Horn, 2002). La imposibilidad de controlar la potencialidad inherente del texto legal para proliferar en múltiples interpretaciones no es más que una manifestación de la imposibilidad más general de la ley de reflejar la totalidad de la vida humana (Marella, 2008). Este hecho hace que en la ley se abran fisuras incontrolables por parte del legislador y del poder disciplinario, que pueden ser aprovechadas por los sujetos regulados por dicha ley para desviar o apropiarse de la misma de diversas maneras (que no tienen que ser siempre conscientes ni necesariamente resistentes). Aquí radica el carácter performativo de la ley: en la regulación que ejerce puesta en relación con las apropiaciones que los diferentes actores que acceden al sistema legal pueden hacer de sus tensiones, contradicciones y ambigüedades (IGWS Project, 2007). Por consiguiente la ley es un proceso contingente y dinámico que puede subvertir y ser subvertido; es decir, la ley no explota simplemente a unos al servicio de otros sino que produce identidades y sujetos (Íbid.).

Cuestiones a debate: el sujeto docente de la legislación

Nuestro punto de partida ha sido el estudio del contexto y los textos legales, analizando la fuerza performativa de la legislación en Educación Superior desde 1970 hasta la actualidad incluyendo las voces del profesorado.

Si bien la Ley General de Educación (LGE) de 1970 fue de carácter general —es decir, no exclusiva para el sistema universitario— ya apuntaba algunos de los cambios sociales a los que debía responder la universidad: afrontar y fomentar la democratización de la enseñanza en todas las capas de la sociedad, fomentar el progreso científico y técnico y abrir la sociedad española a la modernización, adaptarse con flexibilidad a los cambios permanentes de la modernidad (LGE 1970, Preámbulo), se trata de un texto poblado de paradojas, en el que entran en tensión un impulso hacia la flexibilidad, la reducción de la «dosis de juridicidad» (Íbid.) y de intervención del Estado sobre las relaciones educativas con la reinscripción (o por lo menos el reconocimiento formal) de los imperativos y valores del catolicismo estructural (LGE 1970, Art.1).

Pero la primera ley promulgada en democracia y específica de la enseñanza superior es la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, que se concretará en el subsiguiente Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre el régimen del profesorado universitario. Ésta es también la ley que afecta de manera más directa a los docentes con cuyas historias de vida hemos trabajado, puesto que estuvo vigente hasta la aprobación de la LOU (2001) configurando un

largo período en el que la mayor parte de investigadores e investigadoras del grupo se incorporaron a la vida académica.

La LRU tiene como característica fundamental representar la reorganización del sistema educativo español y su intento de dejar atrás una universidad elitista y de corte napoleónico (Souvirón, 1988) destacando la necesidad de la incorporación de España a las sociedades industrializadas avanzadas. Otra característica importante es el despliegue legal de la misma a través de las comunidades autónomas y la declaración, por primera vez, de la educación superior como un servicio público. También esta ley, que se define como la ley que debe reformar en profundidad el sistema universitario, es la que marca el punto de inflexión más claro hacia la emergencia del sujeto docente normativo tal y como entendemos actualmente.

Un punto que la LRU de 1983 enfatiza, y que el RD de 1985 concreta, es la necesidad de regular la carrera docente para que responda a criterios racionales. Según se expresa en el texto de la Ley, se simplifica «el actual caos de la selvática e irracional estructura jerárquica del profesorado, totalmente disfuncional, mediante el establecimiento de cuatro únicas categorías del profesorado y la creación de una carrera docente» (LRU 1983, Preámbulo). Es decir, se pasa del autoritarismo arbitrario a la carrera docente burocratizada. Se establece un régimen funcional para el profesorado que, aunque se integre en el régimen general de la función pública, «tenga autonomía suficiente para poderlo adaptar a las evidentes peculiaridades de sus funciones y tareas» (Íbid.). Aquí se percibe la tensión entre la voluntad de integrar al profesorado en una estructura de función pública que acabe con la autarquía universitaria, y al mismo tiempo dotarle de la autonomía necesaria para el desarrollo de las tareas docentes e investigadoras que tiene encomendadas.

Esta apertura clara a un marco democrático y académicamente racional va acompañada por una confirmación de la tendencia que ya se apuntaba en la Ley General de Educación de 1970 hacia la integración en una sociedad competitiva a nivel global. La Universidad debe desempeñar un papel clave en este proceso puesto que es «la institución social mejor preparada para asumir este reto del desarrollo científico-técnico» (Íbid.). Incluso se apunta ya la necesidad de un espacio europeo de enseñanza superior y un impulso hacia la promoción de la movilidad del profesorado y alumnado. Se confirma, por lo tanto, el pleno desarrollo de un sujeto técnico que precisa formación profesional e intelectual en un momento en que empieza a preverse una competencia a nivel europeo. Se trabaja en la creación de profesionales competitivos y flexibles, con calificaciones equiparables a las extranjeras. Por otra parte, pese a las reclamaciones de libertad y autonomía, y a la insistencia en el papel de la universidad en la transformación social, la única mención a un sujeto humano en sentido amplio se produce de manera bastante vaga cuando se apunta al papel de la universidad en la transformación social y en una «realización más plena de la dignidad humana» (Íbid.).

Con la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001 se entra en el proceso de universalización o internacionalización de la educación superior siguiendo modelos económicos de corte neoliberal. Se establece la movilidad y la competencia como incentivo de la mejora de la calidad docente (LOU 2001, Preámbulo, Caps. I y IX). Emerge con fuerza el discurso sobre la calidad, la eficacia, la eficiencia, la evaluación, la responsabilidad y se consolida la incentivación de las tareas docentes e investigadoras, pero ligándola estrechamente a «parámetros de calidad» (Íbid. Preámbulo, Cap. IX).

Allí donde la LRU de 1983 y el RD de 1985 enfatizaban la libertad del sujeto docente (aunque también procuraban racionalizar y burocratizar su carrera), la LOU de 2001 evidencia

una necesidad de control y de evaluación de la «eficiencia» de esa libertad. A partir de la regulación de las dimensiones evaluables de la tarea docente, se produce un proceso de autorregulación del profesorado en términos de productividad y eficiencia: es difícil dedicarse a otras tareas que las evaluables, ya que son el requisito para avanzar en la carrera docente.

Tanto para profesorado como para alumnado, se enfatiza la necesidad de responder a cambios rápidos y a la flexibilidad que impone el mundo productivo (LOU 2001, Prámbulo, Cap. I). Pero resulta paradójico, a la vista de estas intenciones, que uno de los problemas de nuestras universidades, como afirman autores como Feito (2005:7), es que se caracterizan por ser jerárquicas, rutinarias y con métodos normalizados de medición del rendimiento, encargadas de distribuir información, concebidas para transmitir el conocimiento de forma unidireccional (de docente a discente), sujetas a un control centralizado e integradas verticalmente, con una enseñanza organizada en torno a departamentos y materias.

Si bien no parece haberse logrado una flexibilización en las formas de enseñanza y en los contenidos, en lo que sí se señala un avance es en la flexibilización postfordista tanto del sujeto docente como discente, que deben poder adoptar posiciones intercambiables en diversos puntos del sistema académico y productivo. Para ello se normaliza en forma de unidades e ítems cuantificables y canjeables la cantidad de conocimiento adquirido o impartido (créditos), la calidad de la tarea docente (encuestas, informes, autoevaluaciones), la investigación (número de proyectos, publicaciones, jerarquización de las publicaciones). Lo cual implica también un incremento importante de las tareas burocráticas del profesorado y la consecuente acumulación de poder en los cargos de gestión en las universidades.

La LOU 2007 modifica la anterior reinscribiendo algunas de sus tendencias y matizando otras. Por ejemplo, se incrementa la especialización al definir perfiles principales de docencia o de investigación (LOU 2007, Art. 40, Apdo. 3). Se reafirma la noción de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), y de renovación metodológica y competitividad en el contexto europeo, que sólo se apuntaba en la ley de 1983. Se apuesta por equilibrar institucionalmente y por profesionalizar la gestión de las universidades, y se desarrolla más la idea de transferencia de conocimiento y tecnología con el sector productivo, por ejemplo mediante la posibilidad de autorizar la incorporación del profesorado universitario a empresas de base tecnológica surgidas de proyectos de investigación universitarios financiados con fondos públicos (Íbid., Art.83).

En cuanto al sujeto docente, como decíamos, se apunta a una especialización en el campo de la investigación o la docencia, de tal manera que se pueda dedicar mejor a una actividad u otra y la universidad pueda a su vez ser más productiva en ambas dimensiones. Sin embargo con esta tendencia existe el peligro de crear una división del trabajo en la cadena de montaje del conocimiento, puesto que a la larga y en la práctica, lograr la excelencia en ambas dimensiones es complicado, y además aspectos relativos al prestigio académico y a la obtención de fondos pueden crear una jerarquización de la investigación por encima de la docencia.

Por otro lado, y siguiendo un impulso aparentemente opuesto, se percibe una vuelta al énfasis en el papel de la Universidad como transmisora de valores y como creadora de una sociedad más tolerante e igualitaria (Íbid., Preámbulo). Se percibe pues una tensión entre la universidad que debe contribuir positivamente al sector productivo y la que debe transmitir valores de tolerancia e igualdad. El sujeto que forma y se forma en la universidad debe ser el más especializado en su campo y a la vez debe poder colaborar flexiblemente con el mundo productivo, pero además debe ser portador de valores de igualdad, de progreso social; ser «un

ejemplo para su entorno» (Íbid.). El docente se encuentra pues sometido a importantes dilemas cuando ambas exigencias entran en contradicción.

Finalmente, la profesionalización de la gestión de las universidades crea un poder administrativo al que se adaptan todos los demás, de manera que tanto el sujeto docente como el discente se acaban ajustando a sus exigencias. Emerge así el sujeto «administrado» o «gerencial» que experimentamos en la actualidad, un sujeto que debe dedicar tanto tiempo a rellenar aplicaciones informáticas, solicitudes y formularios, consultando criterios de evaluación, o contando créditos, como enseñando o aprendiendo.

El análisis refleja que, efectivamente, la legislación no es descriptiva, sino inaugural y siguiendo a Butler (2004), el objetivo de la ley como interrelativo es indicar y establecer a un sujeto en la sujeción, producir sus perfiles en el espacio y en el tiempo. Así la legislación configura performativamente al sujeto docente de la educación superior dibujando, repitiendo y desdoblado su institución en cada momento histórico:

Año	Ley	Sujeto docente	Palabras clave
1970	(LGE) Ley General de Educación	Sujeto docente tecnocrático	Elitismo
1983	(LRU) Ley de Reforma Universitaria	Sujeto docente normativo	Libertad
1985	(RD) Real decreto		Normalización
2001	LOU	Sujeto burocrático	Eficiencia-calidad-evaluación
2007	LOU	Sujeto evaluado, administrado, gerencial.	Productividad-especialización

Cuadro 1: tipo de sujeto definido por las diversas leyes de enseñanza superior (Montané, A.; Sánchez de Serdio, A. 2010:62)

Los entramados de la ley en las historias de vida del profesorado universitario

Como hemos apuntado en la introducción, a la hora de enfrentarnos a la escritura de esta parte de la investigación sobre la noción de sujeto que emerge de las leyes relativas a la enseñanza superior, consideramos que si habíamos de trascender el mero análisis del discurso de los textos legales y así aspirar a comprender su naturaleza performativa, y llegar a entrecruzar, como ya proponía Mills (1961), la ‘estructura social’ con la ‘biografía’ y la ‘historia’, era imprescindible considerar las experiencias de los docentes en concreto y las tensiones, desviaciones o reticencias que se hubiesen producido a lo largo de sus trayectorias profesionales.

Aunque este tipo de estudios han tendido a desarrollarse más en otras etapas educativas distintas de la universitaria (Hargreaves, 1996-97; Goodson y Hargreaves, 1996; Goodson, 2004), es frecuente la reclamación de las voces del profesorado en la investigación, incluyendo recientemente al colectivo de los docentes universitarios tradicionalmente reacio a ser directamente investigado, pero que actualmente parece querer evidenciar las presiones y los cambios en su profesión visibilizando la dimensión política de su labor y su voz: “*En un sentido*

político, la idea de la voz de los profesores se refiere al derecho a hablar y a estar representado. Puede representar tanto la voz individual, única, como la voz colectiva, característica de los profesores frente a otros grupos” (Hargreaves, 1996-1997:28).

En este sentido, la historia de vida profesional (professional life history) busca conectar las experiencias individuales y colectivas con los contextos sociales e históricos (Mills, 1961; Goodson, 2004) con la finalidad de relacionar el significado subjetivo con las evidencias de la reestructuración reflejadas en los diferentes marcos legislativos y en el funcionamiento cotidiano de la organización. El foco de atención de las historias de vida profesional son las experiencias vividas por el profesorado universitario con respecto a la serie de medidas legislativas y cambios culturales e institucionales que han tenido incidencia en sus condiciones de trabajo.

En este contexto, para poder explicar cómo los cambios universitarios y sociales interactúan con las identidades profesionales a lo largo del tiempo, se realizaron entrevistas biográficas a 24 docentes e investigadores universitarios con más de 20 años de servicio y pertenecientes tanto a universidades históricas (7) como de nueva creación (9). La diferenciación de las universidades nos permitió contrastar las actitudes profesionales y las experiencias en la medida que están relacionadas con el contexto social y profesional y su historia de cambio en España. Los participantes fueron seleccionados por género (12 hombres y 12 mujeres) y por especialidad académica (12 de Ciencias Experimentales y Tecnología y 12 de Ciencias Sociales y Humanidades).

El contenido de las entrevistas fue contrastado con documentos políticos y la bibliografía existente sobre los diferentes temas abordados. Esto nos permitió la comparación de las narrativas sobre el trabajo y la vida de los docentes universitarios con las narrativas políticas. El resultado es un conocimiento situado de las experiencias profesionales del profesorado universitario enmarcadas en el contexto institucional y organizativo más amplio así como en el tejido social. De este modo, las historias de vida profesional no buscan perfilar generalizaciones sobre toda la situación de los docentes universitarios sino beneficiarse de las visiones particulares acerca de cómo sus condiciones de vida y trabajo profesional se ven afectadas por los cambios y las reformas políticas.

Al trabajar con historias de vida, tomamos consciencia de que una vida y un relato sobre la vida no son la misma cosa. La vida vivida adquiere sentido en tanto que vida narrada o relato, por lo que *“la persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. La identidad de la historia hace la identidad del personaje”*. (Ricoeur, 1996:147)

El relato biográfico no es neutro sino que selecciona determinados acontecimientos e ignora otros, y los que selecciona los retrata bajo una luz determinada y por supuesto sesgada. En la historia de vida suele emerger un yo apologético y una explicación a posteriori de sucesos que en el momento de acontecer probablemente no se hubiesen comprendido de la misma manera. Aun así, el relato biográfico, en sus presencias y en sus silencios, en su narrativa apologética, es una fuente valiosa para la comprensión de las tensiones a las que se ve sometido el sujeto performativo -además de permitirnos devolverle algo de la agencia perdida-, y para la reconstrucción de la propia identidad.

Si bien los relatos biográficos siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, percibir cómo el individuo organiza su experiencia de vida en una sociedad, nos aporta también

los valores de esa sociedad de la que forma parte. El relato biográfico reviste entonces una notable importancia teórica, que ha comenzado a ser explorada: nos ofrece la posibilidad de leer (interpretar) la sociedad (sus discursos, sus emergencias, sus paradojas) a través de una biografía, de un relato de vida, de un episodio singular. Como es propio de estos relatos, las vivencias narradas se reconstruyen de un modo abierto y siempre relacionadas con diversas dimensiones. Del mismo modo, los relatos recogidos en nuestro estudio se elaboran a partir de una multiplicidad de aspectos personales y profesionales, además del propiamente académico.

Nuestra intención con las historias de vida ha sido explorar cómo las narrativas biográficas personales están incrustadas en las estructuras sociales y enmarcadas en las condiciones históricas, teniendo en cuenta que *“el foco crucial del trabajo sobre historias de vida es colocar la vida narrada por el propio profesor junto a un análisis contextual más amplio para contar, en palabras de Stenhouse “un relato de acción, dentro de una teoría de contexto”.*” Goodson (1992:6).

Cuestiones emergentes: sujetos heterogéneos entre la desidentificación y la resistencia

La emergencia del sujeto docente evaluado y administrado que se refleja en el análisis performativo de la legislación, entrelazada con las historias de vida del profesorado que ha vivido el proceso de masificación e internacionalización de la universidad española, nos proporciona una primera aproximación a *la vivencia del cambio de sentido de la universidad*. En estos últimos 30 años, la universidad ha visto transformada su finalidad o su sentido social último: de ser el referente cultural para un país, ha pasado a ser un lugar donde se forma a profesionales especializados en su campo. Este hecho que, inicialmente, puede considerarse positivo para el desarrollo disciplinar, puede encarnar una pérdida en el sentido de valor humano y cultural desde la perspectiva del profesorado.

“Uno de los problemas que yo encuentro en el concepto actual de universidad es el excesivo carácter empresarial que ha ido adquiriendo la universidad pública (que lo sea la privada, se entiende). Se supone que con la Universidad, el Estado está invirtiendo en su propio futuro y en el desarrollo de la investigación que, en sí misma, es uno de los principales indicadores del desarrollo de un país. Por tanto, con independencia de la rentabilidad derivada del número de alumnos matriculados, si el Estado apuesta por la presencia de la investigación en las universidades públicas, no puede asfixiar o, inclusive, prescindir de aquellas titulaciones que tienen por objetivo la investigación básica, tanto en el ámbito de las ciencias positivas, como en el de las ciencias humanas”. (Mujer4, CCSSyH, UNC).

La tensión que subyace en relación con los cambios de desregularización y deslocalización del conocimiento afectan a la *identidad de la universidad* (Magalhães, 2004). En este sentido, el profesorado vive una suerte de *crisis de identidad* –identidad que no puede separarse de su historicidad y de las circunstancias sociales- relacionada con su función profesional. Esta tensión entre la universidad que debe contribuir positivamente al sector productivo y la que debe transmitir valores de tolerancia e igualdad y que debe formar a un sujeto que debe ser el más especializado en su campo y a la vez debe poder colaborar flexiblemente con el mundo productivo, pero además debe ser portador de valores de igualdad, de progreso social. Como hemos dicho anteriormente, esto produce dilemas y contradicciones cuando las diferentes exigencias entren en conflicto

“Al menos yo tenía la sensación de que la universidad era el lugar de cultura del país a todos los niveles, y por tanto los miembros universitarios eran gente que tenían que estar en el techo cultural del país. Esto sí que se ha ido perdiendo. Se ha ido perdiendo... No digo competencias científicas o profesionales, eso es otra historia, sino el sentido de cultura... Y a lo mejor debe ser así, no lo sé. Falta la componente de base cultural, un nivel de conocimientos. Evidentemente, quien se dedica a la biología molecular tiene unas competencias que no tenían los que se formaron hace quince años, porque no tenían los mismos conocimientos ni las mismas posibilidades de moverse por el mundo. Pero en cambio, pienso que esto a la larga hará profesionales muy unidimensionales, y creo que esto la universidad no debería haberlo obviado. Lo que pasa es que a veces no se puede abarcar todo”. (Mujer3, CCEEyT, UH).

La falta de criterios para organizar de manera específica la promoción y la valoración de la investigación en Ciencias Sociales y las Humanidades y la promoción de una investigación basada en la resolución de problemas, productiva y validada en el mercado ha generado (y sigue generando) una situación de incomodidad, cuando no de injusticia que afecta y penaliza las Ciencias Sociales y las Humanidades.

“Voy a referirme ahora a algo que es motivo de constante queja y preocupación por parte de los que investigamos en el campo de las ciencias humanas. Cada vez para más cosas, incluida la ANECA, se aplica a la investigación en Humanidades criterios de evaluación propios de las ciencias positivas. Está claro que la naturaleza, la finalidad y, en especial, la metodología de las ciencias humanas son muy diferentes de las de las ciencias de la naturaleza. También difieren las vías de circulación y distribución del conocimiento y, sobre todo, es radicalmente distinta la manera de trabajar. Sin embargo, en cada una de estas categorías se nos juzga como si en lugar de historiadores o filólogos fuéramos químicos o médicos”. (Mujer4, CCSSyH, UNC).

Como señala Fischman (2008) en el escenario actual, algunos campos y disciplinas adquieren mayor importancia que otros. Así, por ejemplo, serán priorizados los campos ligados a la tecnología, como la ingeniería y las ciencias médicas. En cambio, ciencias humanas y sociales probablemente se están viendo desfavorecidas. Así emerge una mayor desconexión entre la educación crítica y la formación avanzada provocando la creación de criterios estandarizados indiscriminados.

“Esta uniformidad a la hora de evaluar y juzgar la producción investigadora de las ciencias positivas y de las ciencias humanas, cuando debiera ser diferente por la distinta naturaleza y las distintas exigencias científicas de unas y otras, provoca una falsa percepción social de la productividad en las Humanidades. Es más, a mi modo de ver, esta realidad establecida por los responsables de la política científica tanto en las administraciones autonómicas, como en la administración del Estado español, o persigue la paulatina desaparición de la investigación en las ciencias humanísticas, o lleva implícita una falta de consideración y de respeto hacia la actividad y las aportaciones de los profesionales de las Humanidades”. (Mujer4, CCSSyH, UNC).

De hecho, se está viendo que el cambio estructural de la universidad está provocando un profundo trastorno de identidad que pone en juego el sentido de la misión de la educación superior. En este sentido, la emergencia de la narrativa “empresarial o emprendedora” enunciada en la primera parte, se constituye como causa y como efecto de la fragmentación actual de la educación superior (Magalhaes, 2004) ya que, por una parte, se encuadran en un contexto postfordista global y amplio que determina el conocimiento “relevante”, al tiempo que obliga a nuevas reflexiones sobre el papel de la universidad y los académicos en la actualidad.

Reflexividad (Magalhães, 2004) y pertinencia (Naidorf, Giordana y Horn, 2007), acompañan lo que la siguiente académica relata como *pensamiento influyente*.

“(...)la Universidad tiene que recuperar su papel primordial, tanto de investigación como de directriz, que lo está perdiendo. La Universidad está yendo un poco a remolque de otras instancias, en esta sociedad actual. Yo creo que la Universidad tendría que ser lo que ha sido siempre, PENSAMIENTO INFLUYENTE, y eso yo creo que se está olvidando.”. (Mujer2, CCSSyH, UH).

La reconfiguración de la educación superior a través de cierta desregularización basada en el mercado y la pérdida de hegemonía asume una característica paradójica, como indicábamos al analizar el poder performativo de la legislación, que se basa en un proceso de auto-regulación gracias a la desregularización, facilitando *la configuración del sujeto docente burocrático, evaluado y gerencial*.

“Sobre todo en una situación legal tan cambiante, porque tenemos la LOU, la modificación de la LOU, la aparición de Bolonia, que eso va a generar, está generando, un montón de incertidumbre y un montón de problemas desde el punto de vista docente. Porque aquí dicen, hemos transformado todo en la línea de lo propuesto por Bolonia. Pero es que transformarlo todo significa asignaturas nuevas y significa volver a empezar y significa un esfuerzo extra para gente a la que sólo, o fundamentalmente, se le valora la investigación, no se le valora la docencia. Con lo cual estamos en una situación todavía relativamente inestable. Llegar a como yo estaba en el grupo de la Politécnica cuando salí de allí, me puede costar otros diez años fácilmente, o quince”. (Hombre1, CCEEyT, UNC).

La instrumentalización ha sido promovida mediante un abultado aparato burocrático y potenciada por el fomento de la evaluación de la investigación

“Pero a mí me ha molestado este sistema, me ha resultado incómodo por varias razones, la primera por el papeleo tan impresionante que genera y soy como enemigo de esta burocracia. Tengo verdadera aversión a someterme durante varios días a este sistema. Es que me parece que cuesta más hacer eso que la propia investigación en sí”. (Hombre6, CCSSyH, UH).

Otro aspecto a destacar en este sentido es que la legislación en materia de enseñanza superior produce un sujeto único, o mejor dicho indiferenciado. Al margen de que establezca una diversidad de actores para el guión de la actividad universitaria (alumnos, docentes, administradores, cargos académicos, etc.), la naturaleza de estos actores es la de ser fundamentalmente indistintos, transparentes, carentes de atributos propios o cualquier diferencia significativa. Este hecho podría interpretarse como una forma de reafirmar la igualdad de todos los individuos dentro del sistema de la enseñanza superior. Pero a la luz de la burocratización de la universidad, este vaciamiento del sujeto parece mostrar más bien una tendencia a la normalización, la homogeneización y la intercambiabilidad de los elementos que la componen, haciéndola así más adaptable al régimen de acumulación flexible que caracteriza el capitalismo contemporáneo.

“En esa tendencia a la complicación, a la complejidad de los asuntos, surgió una presión hace ya unos diez años, que era que se nos estaba pidiendo el currículum constantemente. Yo no puedo entender cómo trabajo en una empresa, que la misma empresa, estructuras de la propia universidad, me hayan tenido que preguntar tantas veces quién soy. (...) Cada cierto tiempo, de nuevo, hay que enviar el currículum si hay

otra estructura de la universidad. Me refiero a nivel de rectorado, pero esta vez es en otro formato distinto, eso aburre y cansa al personal". (Hombre3, CCEEyT, UNC).

Como vemos, los relatos del profesorado detectan desde la experiencia algunos de los elementos que se percibían ya en el análisis del discurso de la legislación. Sin embargo, lo hacen aportando también un diagnóstico, sin duda crítico, de las consecuencias de dichas regulaciones. En este intersticio crítico podemos percibir desidentificaciones o incluso resistencias que nos llevan a considerar cómo interactúan estos diversos planos en el siguiente apartado conclusivo.

Reflexiones a modo de conclusión

De un modo inevitablemente limitado³³ hemos querido reflejar en este trabajo los elementos detectados a partir de la relación establecida entre las historias de vida y la noción de sujeto que emerge de la legislación universitaria y que nos permiten extraer reflexiones que apuntan a los ejes de tensión generales entre el sujeto biográfico y el sujeto normativo. Los cambios en la vida profesional de los docentes universitarios responden a transformaciones contextuales, políticas, económicas, sociales y tecnológicas que instrumentalizadas a través de diversas reformas y reestructuraciones han provocado un profundo cambio en la naturaleza del trabajo académico y, consecuentemente, en la identidad de sus protagonistas. Si bien el debate sobre la misión y las funciones de la universidad se remonta a sus inicios (Readings, 1996) podemos analizar la transformación de la configuración del sujeto docente a través de la legislación entendiéndola como inaugural y productora de perfiles en el espacio y en el tiempo. Con todo, el objetivo de este trabajo ha sido "dar la palabra" al profesorado de la universidad en la búsqueda de nuevas perspectivas focalizadas en la práctica, experiencia y la articulación de macro y microcontextos en el proceso de emergencia del sujeto docente a través de sus historias de vida.

Destacamos, en primer lugar, la retórica habitual en la legislación universitaria que coloca al docente como centro de su discurso, hasta el punto de calificarlo de «piedra angular de la Universidad» (LOU 2001, Preámbulo, Cap. IX), en el proceso de adaptación de la oferta académica y los métodos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades sociales actuales. Pero la atención puesta en el docente es un arma de doble filo, ya que la centralidad retórica contrasta con el escaso papel que el profesorado desempeña en la definición de las reformas universitarias, a pesar de que existen argumentos a favor de tener más en cuenta este papel (Michavila, 2005).

Sin embargo, performativamente el docente está sin duda en el centro del discurso legislativo en la medida en que buena parte del mismo está orientado a la regulación de sus tareas y de sus formas de evaluación y promoción. En efecto, del redactado de la ley emerge un sujeto docente que se hace existir a través de la descripción de sus funciones, obligaciones, derechos,

³³ Invitamos al lector y lectora a visitar la web de la investigación donde podrá acceder a diversos informes, publicaciones e historias de vida del proyecto. <http://www.cecace.org/proj-profuni-ca.html>

rendimiento de cuentas, etc. Las definiciones generales acerca del sujeto que debe formar la universidad (y, por consiguiente, acerca de cómo debe ser el sujeto que lo forma), habitualmente expresadas en los preámbulos, conviven con descripciones detalladas de los procesos administrativos que regulan la carrera docente. De esta manera el discurso performativo de la ley se mueve a niveles discursivos distintos, desde las declaraciones de objetivos y aspiraciones universales, hasta la regulación minuciosa de la acción del sujeto a través de la proliferación de prácticas burocráticas. Este hecho constituye una de las principales tensiones, como se evidencia en las historias de vida a través de la emergencia de sentimientos de dificultad y de contradicción a la hora de reconciliar ambos planos o niveles discursivos.

Por otra parte, la voz de la legislación de educación superior es coherente y uniforme (lineal) en cuanto al sujeto que prescribe, pero no ocurre lo mismo con la voz de los docentes que se caracteriza por ser heterogénea y por estar marcada por su situación actual y por su experiencia vital. Esta heterogeneidad presenta una tensión paradójica entre el deseo de estabilidad y el deseo de cambio, que se presentan de modo transversal en todos los casos pero que también pueden aparecer simultáneamente en una misma historia de vida y que afecta a la construcción identitaria ya que ésta es socialmente construida (Kincheloe, 2001), no puede separarse de su historicidad y es fruto de una reorganización de identificaciones y desidentificaciones. Esta tensión se intenta limitar mediante la ley y su efecto performativo en los sujetos que se determinan por lo «que deben ser» en el discurso formalizado, de modo que el propio deseo simultáneo de estabilidad y cambio puede generar, en ocasiones, una cierta desaparición del pluralismo o una paralización de la acción. Estas tensiones subyacen a lo que es determinado como prescriptivo y estable.

Conviene aclarar que en un marco performativo hablar de resistencias frontales es poco productivo, cuando no imposible. No se trata sólo de que cada vez es más difícil distinguir la fuente única del poder disciplinario, puesto que éste se ha capilarizado en todas las dimensiones de la vida humana, sino también de que la ley no puede ser resistida sin riesgo de ser objeto de la penalización correspondiente. Y en la medida en que nos ocupamos de casos concretos de profesorado de educación superior, es evidente que nos encontramos frente a sujetos que han acatado suficientemente la ley puesto que continúan en activo en la universidad. Ahora bien, existen muchas formas de «ofrecer resistencia» a la ley, de adaptarla, interpretarla, subvertirla o incluso ignorarla de maneras imperceptibles para el campo de visión del poder.

Finalmente, en las autobiografías consideradas se presenta un sujeto en oposición a la institución burocrática en diversos grados: desde el antagonismo explícito que llega a acarrear problemas al docente, pasando por quien busca los espacios de realización intelectual y personal que permite la regulación institucional o que se encuentran al margen de la misma, hasta la actitud desidentificada de quien no comparte los valores y es crítico con los modos de hacer de la institución, o se siente maltratado en ella, y simplemente no colabora en su desarrollo u obedece a las regulaciones a regañadientes. De nuevo, estas posiciones se pueden percibir en diferentes relatos, pero también podemos encontrarlas en un único caso. En este aspecto la fuerza de la ley se manifiesta tal vez de manera más explícita ya que su poder punitivo (ya sea formal mediante sanción o informal mediante presión de grupo) entra en juego de manera clara. Las historias de vida permiten a los casos estudiados narrar las situaciones de oposición, tensión o desacuerdo, así como las identificaciones y acuerdos, de modo explícito a través de posicionamientos y acciones, pero también desarrollar posiciones personales, no necesariamente expresadas en actos directos. Por así decirlo, la escritura de la experiencia posibilita un espacio al deseo de oposición y de resistencia interior a la regulación académica, que de otro modo serían invisibles.

Bibliografía

- Austin, J. L. (1998) *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. (Barcelona, Paidós).
- Ball, S.J. (1994) Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. *Journal of Education Policy*, London, v. 9, n. 2, p. 171-182.
- Ball, S.J. (1998) Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130.
- Barnett, R. (1997) *Higher Education: A Critical Business*. Open University Press/Taylor & Francis. Society for Research into Higher Education, Ltd., London (England).
- Barnett, R. (2000) *Realizing the University in a Age of Supercomplexity*. *The Society for Research into Higher Education & Open University Press*. Buckingham.
- Barnett, R. (2002) *Claves para entender la universidad*. (Girona, Ed. Pomares).
- Bourricaud, F. (1971). *Universités à la dérive: France*. (Paris, Stock).
- Bowe, R.; Ball, S.; Gold A. (1992) *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Butler, J. (1999) Soberanía y actos de habla performativos. Recuperado el 5 de 10 de 2009, de Acción Paralela nº 4: <http://www.accpa.org/numero4/butler.htm>
- Butler, J.(2001) *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. (Madrid, Cátedra).
- Butler, J. (2004) *Lenguaje, poder e identidad*. (Madrid, Síntesis).
- Clark, B. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. *International Association of Universities and Elsevier Science Ltd*. (Oxford, Issues in Higher Education Series).
- Derrida, J. (1998a) *Escritura y diferencia*. (Barcelona, Ed. Antrhops).
- Derrida, J. (1998b) *Márgenes de la filosofía*. (Madrid, Cátedra).
- Feito, R. (2005). *Hacia un nuevo modelo de docencia universitaria. Una reflexión sobre el trabajo docente de los profesores de universidad*. *Sociología de l'educació: cultura i pràctica escolar: les reformes actuals* (págs. 515-528). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Fischam, G. (2008) *Las Universidades Públicas en el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres*, *Universitas humanística* , nº 66.

- Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder* (Madrid: La piqueta).
- Foucault, M. (1992) *Genealogía del racismo* (Madrid: La piqueta).
- Foucault, M. (1994) *El orden del discurso* (Buenos Aires: Tusquets).
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.; Torw, M. (1997 [1994]) *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas* (Barcelona, Pomares-Corredor).
- Goodson, I. (2004) *El estudio de la vida de los profesores*. (Barcelona, Octaedro).
- Goodson, I. F. Y Hargreaves, A. (eds.) (1996) *Teachers' professional lives*. (London, The Falmer Press).
- Goodson, I. (1992) *Studying Teachers' Lives* (New York, Teachers College Press).
- Hargreaves, A. (1996-97) A vueltas con la voz. *Revista Kikiriki*, 42-43, pág. 28-34.
- Hargreaves, A. (2000) *Changing Teachers, Changing Times*. (New York: Continuum London).
- Haug, G. (2008). Legislación europea y legislaciones nacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 285-305.
- Hanna, D. y asociados (2002) *La enseñanza universitaria en la era digital*. (Barcelona, Octaedro).
- Horn, N. (2002). A Dainty Dish to Set before the King: Plain Language and Legislation. Ponencia presentada en la cuarta conferencia bianual de la PLAIN Language Association International, 27 de Septiembre de 2002.
- IGWS Project (2007). Discussion notes on the Performance of Law. http://www.aucegypt.edu/ResearchatAUC/rc/IGWS/ResearchInstitute/Documents/note_law.pdf (Recuperado el 13 de 11 de 2008)
- Lyotard, J.F. 1990 *La condición postmoderna*. (Cátedra, Madrid).
- Magalhães, A. (2004): *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição* (Braga, APPACDM. Fundação Calouste Gulbenkian).
- Mainardes, J. (2006): *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. *Revista Educação & Sociedade*. Vol27, nº94. Campinas.Brasil.
- Marella, M^a. R.(2008) *Radicalism, Resistance and the Structures of Family Law*. *Unbound. Harvard Journal of the Legal Left*. Vol. 4: 70.
- McIntosh, C. (2005) *Lifelong Learning and Distance Higher Education Overview*. (París, UNESCO).

- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, N° 337, pp. 37–49.
- Metcalf, A. (2006) Knowledge management and higher education a critical analysis.(London, Information Science Pub).
- Mills, C.W. (1961). La imaginación sociológica (México, Fondo de Cultura Económico).
- Montané, A.; Beltrán, J.; Camus, P. (2010) Del elitismo a la internacionalización: desafíos, recorridos y cambios en las políticas de educación superior en España, en: A A.Teodoro (Coord.), *A Educação superior na Ibero-América. Do elitismo à transnacionalização* (pp.69-92) (Lisboa,Edições Universitárias Lusófonas).
- Montané, A.; Sánchez De Serdio, A. (2010) Os professores do ensino superior: entre a performatividade da lei e as narrativas autobiográficas. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 55-69.
- Naidorf, J., Giordana, P. y Horn, M. (2007) La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Revista Nómadas: Universidad y producción de conocimiento: tensiones y debates*, 27: 22-33.
- Olivé, M.C; Montané, A. (2009) A caminho de 2010: a universidade espanhola entre o desafio e a resistencia, en: A Romao J.E (Editor). *Prometeu desencantado: a educação superior no espaço Ibero-americano* (Brasilia ,Liber Livro)
- Puelles, M. de. (1991) Educación e ideología en la España contemporánea (Barcelona, Labor).
- Rhoads, R.A. and Torres, C.A. (2006) The university, state, and market: the political economy of globalization in the Americas (California: Stanford University Press).
- Readings, B. (1996) The University in Ruins. (Cambridge, Harvard University Press).
- Ricoeur, P. (1996) Sí mismo como otro (Madrid, Siglo XXI).
- Sánchez De Serdio, A.y Montané, A. (2010) Vivir en plena transformación. Historias de vida del profesorado universitario español. *Cuadernos de pedagogía* n° 403
- Schlag, P. (1990) Normative and Nowhere To Go. *Stanford Law Review*, 43, 167-191.
- Slaughter, S. y Leslie,L.(1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore, MD.: The John Hopkins University Press.
- Souvirón, J. M. (1988). La Universidad española: claves de su definición y régimen jurídico institucional (Valladolid, Publicaciones Universidad de Valladolid).

Fecha de recepción: 01.10.2010. Fecha de evaluación: 01.12.2010. Fecha de publicación: 15.01.2011