Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad

24 historias de vida profesional

Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios

Ministerio de Educación y Ciencia.
SEJ2006-01876

REUNI+D

esbrina

Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad
24 historias de vida profesional

**Los efectos de los cambios sociales en el trabajo
y la vida profesional de los docentes universitarios.
(SEJ2006-01876)**

ESBRINA – RECERCA
http://www.ub.edu/esbrina

ESBRINA - RECERCA
Universitat de Barcelona
2013

La publicación que tiene en las manos cuenta con la siguiente licencia de Creative Commons:

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/
Para citar la obra:
Sancho, J, M. (Coord,) (2013). Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional. Barcelona: Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona.
http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/44965

ESBRINA – RECERCA
Universitat de Barcelona

Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad
24 historias de vida profesional

Autoría:

Juana M. Sancho Gil (Coord.)
Fernando Hernández Hernández
Sandra Martínez Pérez
Patricia Hermosilla Salazar
Amalia Creus Quinteros
Aida Sánchez de Serdio Martín
Montserrat Rifà Valls
Paulo Padilla Petry
Luciana Rubio
Adriana Ornellas
Virginia Ferrer Cerveró
Alejandra Montané López
Alicia Cid Reborido
Luis Hernández Yánez
Xosé Henrique Costas González
Lurdes Sagarzazu Unanue
Rafael Ruiz Álvarez
Pilar Campins Falcó
Antonio Aparicio Juan
Francisco Javier Tejedor Tejedor
Fernando Romero Subirón
Isabel Merodio de la Colina
Marina Gordaliza Escobar

Diseño y maquetación:
Caterina Almirall
Fotografías:
Juana M. Sancho Gil

Agradecimientos

Este trabajo no hubiese sido posible sin la participación y colaboración de un buen número de personas. En primer lugar de los 24 docentes e investigadores que decidieron dedicar su tiempo y su energía a atender nuestra petición, acogernos en sus respectivas instituciones, ser entrevistados y revisar y aprobar los textos que componen esta obra. Algunos aparecen como coautores de sus relatos, otros han preferido permanecer en el anonimato. A todos ellos, nuestro más profundo reconocimiento. En segundo lugar a los colegas que nos ayudaron a contactar con ellos, aquí nos referimos a José Miguel Correa (Universidad del País Vasco), Ana Vega (Universidad de La Laguna), Ana García Valcárcel (Universidad de Salamanca), Carmen Alba (Universidad Complutense de Madrid), Ricardo Marín Viadel (Universidad de Granada), Rosa Espelt (Universidad de Burgos), Xavier Carrera (Universidad de Lleida) y a otros que no explicitamos para no comprometer el deseo de anonimato de algunos de los participantes. En tercer lugar de las personas que transcribieron las entrevistas. Finalmente de Caterina Almirall que ha maquetado este texto. Sin todos ellos, sin todos vosotros, esta investigación nunca se hubiese podido realizar y divulgar.

Índice

7	El paso del tiempo
8	Contexto y sentido
15	1: *"Si termino como titular y no llego a catedrático…, es algo que no me quita el sueño"* Juana M. Sancho, Fernando Hernández y Luis Hernández
31	2: Un periplo entre la docencia, la ciencia y la política. Adriana Ornellas y Juana M. Sancho
43	3: Los muchos pasos de una larga trayectoria. Juana M. Sancho y Luciana Rubio
62	4: Ingeniero, investigador, profesor, gestor. Alicia Cid y Juana M. Sancho
83	5*:* Creatividad, libertad, lengua, política y sociedad. Luciana Rubio, Juana M. Sancho y Xosé Henrique Costas González
106	6: *"El que quiere trabajar, y lo quiere hacer honestamente y con dedicación, va a tener su oportunidad".* Juana M. Sancho Gil
126	7*:* La enseñanza y el sentir de la Música. Sandra Martínez, Juana M. Sancho y Lurdes Sagarzazu.
140	8: Transitar las geografías y las normas. Fernando Hernández
156	9: "*Han cambiado las reglas del juego y casi no nos hemos dado cuenta".* Fernando Hernández
175	10: Tránsitos académicos de un profesor de literatura francesa. *"Creo que yo tengo este espíritu, un poco de itinerante y de aventurero".* Fernando Hernández, Alejandra Montané y Rafael Ruiz Álvarez
194	11: *"Nosotros hemos tenido la libertad de poder dirigirnos" ¡Yo soy de la generación del cambio continuo!* Fernando Hernández y Pilar Campins Falcó
214	12: El relato de la trayectoria de un investigador español que estudia el universo Patricia Hermosilla y Antonio Aparicio Juan
229	13: "*Queremos una investigación fundamentalmente útil; una investigación que sea capaz de cambiar la acción educativa".* Amalia Creus y Francisco Javier Tejedor
243	14: Docencia e Investigación: tareas para no estancarse. Sandra Martínez
254	15: Análisis crítico de la gestión de procesos en el sistema universitario a través del relato de un docente investigador. Fernando Romero Subirón y Montserrat Rifà Valls
268	16: *"Que la universidad no se olvide de la sociedad".* Paulo Padilla Petry
279	17*: "Una característica de un buen profesor universitario es esta necesidad permanente de aprender y de estudiar".* Fernando Hernández
302	18: Dentro y fuera de la universidad: cuando el conocimiento profesional empodera la enseñanza y la didáctica del arte.

	Juana M. Sancho , Montserrat Rifà e Isabel Merodio
315	19*:* Del 'referente cultural' al 'profesional unidimensional': treinta años de experiencia académica. Aida Sánchez de Serdio Martín
325	20: Aprender de los cambios: 25 años de ilusión y optimismo crítico. Amalia Creus y Marina Gordaliza
338	21: La enseñanza de la química en la formación de ingenieros. Patricia Hermosilla
349	22*:* El sentido de lo fortuito. Juana M. Sancho y Sandra Martínez
359	23: Una vida de cambios dentro y fuera de la universidad. Virginia Ferrer y Aida Sanchez de Serdio
363	24: La historia que no pudo ser… Patricia Hermosilla Salazar y Juana M. Sancho Gil
366	Epílogo
369	Referencias
375	Anexo 1: Protocolo de negociación

El paso del tiempo

Comenzamos esta investigación antes de la explosión de la enésima crisis. Antes de que Lehman Brothers lanzase su primer misil en forma de bancarrota y que en España explotasen de forma estrepitosa las burbujas financieras y inmobiliarias. (¿Quién se había beneficiado y se está beneficiando de la construcción y derribo de estas estructuras? ¿Cuál está siendo y será su efecto en la pérdida de derechos y calidad de vida de muchos ciudadanos? Esto último ya lo estamos viendo y viendo de forma bastante dramática en la vida cotidiana de millones de conciudadanos).

Empezamos nuestro estudio en un momento en el que la Universidad y la ciencia española parecían hacer alcanzado un cierto grado de madurez y reconocimiento, tras la implementación de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 y la de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica[1], en 1986. En el que en distintos países europeos ya habían comenzado los procesos de reestructuración de estos ámbitos y en el que se comenzaba a hacer realidad la propuesta de Espacio Europeo de Educación Superior. De ahí que la finalidad del estudio fuera profundizar en nuestra comprensión sobre el impacto del cambio económico, social, cultural, tecnológico y laboral que estaban experimentando las universidades españolas en la vida y la identidad profesional del personal docente e investigador, teniendo en cuenta el contexto nacional y europeo.

La realización de 24 historias de vida profesional que presentamos a continuación, tras explicitar el contexto y sentido de este texto, nos ha permitido dibujar las luces y las sombras de los últimos 30 años de la historia de la Universidad. Las reconstrucciones realizadas con nuestros colaboradores permiten tanto valorar los considerables avances realizados como vislumbrar algunos cambios que se venían gestando, entre otros ámbitos, en el de las condiciones de trabajo.

Lo que no podíamos imaginar era la magnitud y el alcance de estos cambios y sus consecuencias para la vida y la misión de la Universidad. Hoy, a punto de presentar en este formato este conjunto de historias de vida profesional, la Universidad pública, junto a la sanidad, y el resto de los servicios educativos y sociales, están sufriendo unos recortes económicos que la están dejando al borde de la inanidad. Porque además la *poda* viene acompañada de sistemas de gestión faltos de imaginación, elegancia y creatividad que castigan y maltratan los eslabones más débiles. No hay más que acercarse cada día a los diferentes medios de comunicación. Como ha comenzado a suceder en distintas universidades, miembros del equipo que ha realizado este estudio, debidamente acreditados, están a punto de perder su trabajo o de pasar o seguir a situaciones de precariedad que dificultan la realización de una tarea que exige un alto grado de compromiso y dedicación personal, intelectual y emocional. Como le está pasando al Centro Superior de Investigaciones Científicas, que dice tendrá que cerrar sus puertas si no recibe hasta final de 2013 la financiación necesaria y grupos de investigación como el nuestro[2] tendrán grandes dificultades para mantener su estatus de *consolidado* si no salen, como está sucediendo este año, convocatorias de proyectos de investigación, incluida la del Plan Nacional.

Este año, el pabellón español de la 55ª Bienal de Venecia, presenta una obra de la artista Lara Almárcegui, consistente en una instalación que representa el edificio del propio pabellón hecho añicos, convertido en toneladas de escombros[3]. La instalación consiste en un conjunto de montañas compuestas por exactamente el mismo volumen de materiales que fueron utilizados para su construcción en 1922. Visitarlo nos impresionó, porque es una muestra de lo *fácil* que es destruir y lo difícil que resulta construir. Pero sobre todo, porque constituye una cruda metáfora de lo que estamos viviendo en estos momentos y porque nos reconfirmó en la necesidad de mejorar y no dilapidar lo que se conseguido en estos años con la lucha y la voluntad de muchas personas.

---

1 Ley 13/1986, de 14 de abril de 1986

2ESBRINA–Subjetividades y entornos educativos contempéranos (2009SGR 0503): http://www.ub.edu/esbrina.

3http://www.heraldo.es/noticias/cultura/2013/05/29/el_pabellon_deconstruido_lara_almarcegui_impacta_bienal_venecia_236248_308.html

Contexto y sentido

Este texto forma parte de un proyecto de investigación *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*[4], parcialmente financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (SEJ2006-01876), en el que nos planteamos explorar los cambios los ámbitos de la legislación, la organización institucional, la investigación, la gestión y la docencia en los últimos treinta años. El principal objetivo del estudio era profundizar en nuestra comprensión sobre el impacto del cambio económico, social, cultural, tecnológico y laboral que están experimentando las universidades españolas en la vida y la identidad profesional del personal docente e investigador, teniendo en cuenta el contexto nacional y europeo. Esta publicación recoge la 24 historias de vida profesional realizas con o sobre otros tantos docentes universitarios. Sus relatos analizados y contextualizados, significan una contribución significativa al conocimiento basado en la investigación sobre el saber profesional y la experiencia laboral en las universidades españolas, y en consecuencia, a nuestra comprensión sobre cómo los académicos se están enfrentando con los cambios actuales.

Al igual que en el resto de Europa, las universidades españolas están llevando a cabo una importante reestructuración en su organización en de términos una gestión más económica, nuevas formas de control y rendimiento de cuentas, prácticas de privatización, etc. Como consecuencia, en estas instituciones, las identidades profesionales y las demandas sobre las competencias profesionales están en transición. Al mismo tiempo, la sociedad española ha ido cambiando en distintos sentidos, por ejemplo, en los ámbitos políticos, económicos, tecnológicos, demográficos y culturales. Los profesionales tales como los académicos se están enfrentando a estos cambios en su trabajo con los estudiantes, en su relación con la institución y en las demandas organizativas. Usando la metodología de las historias de vida, nuestra investigación intenta captar los cambiantes mundos del profesorado universitario, centrándonos especialmente en sus trayectorias académicas y sus experiencias profesionales re-construidas desde sus vertientes biográficas.

Para poder explicar cómo los cambios universitarios y sociales interactúan con las identidades profesionales a lo largo del tiempo, las entrevistas biográficas fueron hechas a 24 docentes e investigadores universitarios con más de 20 años de servicio y pertenecientes a universidades históricas (7) y nuevas (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). En las tablas 2 y 3 se exponen las características de la muestra.

[4] http://cecace.org/proj-profuni-ca.html.

Universidad	Región	Género	Especialización
Histórica	CA1	Hombre	Filosofía
Histórica	CA1	Mujer	Matemáticas
Nueva creación	CA1	Hombre	Filología gallega
Histórica	CA2	Mujer	Farmacia
Histórica	CA2	Hombre	Educación
Nueva creación	CA2	Hombre	Economía
Nueva creación	CA3	Hombre	Medicina Forense
Nueva creación	CA3	Mujer	Educación Musical
Histórica	CA4	Mujer	Biología Celular
Histórica	CA4	Hombre	Ciencias Políticas
Nueva creación	CA4	Hombre	Química y agricultura
Nueva creación	CA4	Mujer	Ciencias Sociales
Histórica	CA5	Mujer	Ciencias Sociales
Histórica	CA5	Mujer	Química
Nueva creación	CA5	Hombre	Ciencia y tecnología
Histórica	CA6	Mujer	Farmacia
Histórica	CA6	Hombre	Francés
Nueva creación	CA6	Mujer	Paleontología
Histórica	CA7	Hombre	Física cósmica
Histórica	CA7	Mujer	Derecho
Nueva creación	CA7	Mujer	Ingeniería
Histórica	CA8	Hombre	Informática
Histórica	CA8	Mujer	Bellas Artes
Nueva creación	CA8	Hombre	Ingeniería Industrial

Tabla 2. Características de la muestra

Género	Mujeres: 12
	Hombres: 12
Tipo de universidad	Históricas: 7 (14 docentes/investigadores)
	Nueva creación: 9 (10 docentes/investigadores)
Especialidad Académica	Ciencias experimentales y tecnología: 12
	Ciencias Sociales, Humanidades, Derecho y Economía: 12
Localización	Comunidades Autónomas: 8 (de 17)

Tabla 3. Síntesis de la muestra

Las entrevistas mantenidas con cada académico se dividieron en dos en dos partes. La primera se planteó de forma abierta, semiestructurada, invitando a los colaboradores a contar su trayectoria profesional. El foco de esta entrevista eran los relatos personales y las narrativas de sus experiencias como docentes universitarios. La segunda tuvo que ver con los principales cambios universitarios y sociales que ellos consideraban que afectaban su trabajo. Las entrevistas normalmente duraban entre cuarenta minutos y una hora y media.

Esos relatos se conectaron con referencias de contexto y se apuntaron matizaciones con la finalidad de reconstruir la trayectoria profesional. Desde un principio se consideró que la reconstrucción de la trayectoria profesional es un proceso personal, pero puede ser realizada a través de la identificación de los hechos o momentos considerados más importantes por cada participante, de cómo se vivieron, qué los provocó y qué consecuencias tuvieron. Este proceso de reflexión permite dar sentido a la experiencia vivida y convertirla en experiencia narrada.

Las cuestiones y resultados que emergieron en los primeros análisis de las entrevistas fueron discutidos en el grupo de investigación. 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 sobre cómo sus condiciones de vida y trabajo profesional se ven afectadas por los cambios sociodemográficos y las reformas políticas.

El propio foco analítico se basa en los relatos individuales del profesorado. Esto tiene implicaciones para el objetivo de establecer comparaciones entre todos los participantes de este estudio, donde la singularidad de su experiencia se hace evidente. En este sentido, el análisis de las distintas historias de vida profesional no pretende establecer una imagen estática de las diferencias y aspectos comunes entre cada académico, sino proyectar el espacio en el que situar las experiencias y reacciones a los cambios relacionados con la reestructuración universitaria. El análisis evidencia, en consecuencia, las formas multifacéticas e incluso contradictorias en las que las condiciones sociales y políticas pueden afectar las vidas profesionales de los docentes e investigadores universitarios. De hecho, la inherente heterogeneidad del material empírico hace problemático el hecho de referirse a los "docentes e investigadores universitarios" como si fueran un grupo homogéneo.

El proceso de análisis: de las entrevistas a su tematización

Una vez realizadas las entrevistas se procedió a su transcripción. El resultado fueron 24 documentos de entre 15 y 25 páginas. Sobre las transcripciones se realizaron varias lecturas para establecer –hacer emerger- los temas que podían organizar la historia de vida. Los relatos de los docentes universitarios se articulan así como evidencias sobre las que destacan una serie de temas *significativos* que sirven como ejes para articular las narrativas que construyen.

Si hubiésemos seguido la recomendación de Bourdieu (1990) quien plantea que los investigadores sociales deben procurar imponer conceptos o categorías que son productos del mundo social al que ellos mismos pertenecen hubiéramos tenido la legitimidad que configura esta posición predominante en autores como Goodson y Hargreaves (1996), Goodson (1998) y Goodson y Sikes (2001). Pero seguirla nos planteaba dilemas relacionados con el ejercicio de poder del investigador, con su proyección sobre las experiencias de los sujetos, con el peligro de establecer una posición terapéutica (interpretativa del yo), por lo que nos pareció necesario tener en cuenta lo que señala (Richarson, 1999:7) "what is hended is a reflexive approach that takes into account the social relationship between researchers and their informants and the constructed nature of the research interview (an approach that Bourdieu himself called 'participant objectivation')".

Sin embargo, nos costaba ponernos la capa de esa 'participant objectivation', dado que el material de la investigación tenía que ver con las experiencias de vida narrada por los colaboradores. Lo que significaba "focus on the experiences of the other people whilst bracketing preconceptions based upon their own experiences of the domain in question (Richarson, 1999:70).

Lo que nos llevaba a plantearnos ante las tematizaciones si debíamos imponer nuestros temas, en función de la línea que sigue la investigación, o podíamos tratar de dejar nuestro juicio en suspenso, y sacar los temas de las transcripciones. Lo que nos planteó una nueva cuestión que fue definir lo que puede ser considero como un tema. Una primera respuesta la obtuvimos de Ely, Anzul, Friedman, Garner y Steinmentz (1991: 150): "A theme can be defined as a statement of meaning that (1) runs through all or most of the pertinent data, or (2) one in the minority that carries heavy emotional or factual input".

La opción que plantean Ely y otros, tiene un sentido práctico y permite, aplicando, por ejemplo, un análisis de contenido, captar los temas más recurrentes o los que muestran una carga emocional. Pero lo que nos interesaba era que el tema desvelara un aspecto de la relación del profesorado con los cambios, en el sentido de la definición de Van Manen (1990: 87): "A theme as the form of capturing the phenomenon that one is trying to understand; a theme describes an aspect of the structure of lived experienced". De lo que se trataba entonces era de captar el fenómeno que tratábamos de comprender, vinculado con un aspecto (relevante, para los colaboradores) de la experiencia vivida que tratamos de reconstruir.

Los temas se justifican en un cruce entre lo que habían manifestado los colaboradores y los ejes que habían surgido en los primeros estudios del grupo (en torno a las autobiografías de los investigadores, el estudio de la legislación y el análisis de las políticas de profesorado de las universidades de la muestra). De este modo, a partir del análisis de las entrevistas establecimos un índice de temas que en unos casos aparecían como comunes y otros como relevantes en la medida en que aportaban luz a la cuestión clave de la investigación: ¿cómo el profesorado representa y responde a los cambios que afectan a la universidad? En la tabla 4 se presenta la organización de estos temas y subtemas.

Temas	**Subtemas**
1. El contexto de los cambios: del elitismo a la masificación y a la internacionalización de la educación superior	El proceso de democratización - Las universidades de nueva creación (1990). - El control y dependencia de las Comunidades Autónomas - Cambios de planes de estudio (años 1990 y siguientes) La internacionalización y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)
2. Cambios en la carrera académica	Cambios en el acceso a la carrera académica - La incorporación masiva de profesorado en los años 1980 - Las universidades de nueva creación (1990). Cambios en las funciones académicas (docencia, investigación, gestión) Los procesos de acceso, mantenimiento, promoción y remuneración del profesorado
3. Cambios en la docencia universitaria	El aprendizaje por experiencia (la no formación inicial) Cambios en el alumnado Cambios en las relaciones docentes Las nuevas tecnologías La innovación docente
4. Cambios en la vida personal	Conciliación de la vida personal/laboral
5. Cambios en la investigación - "capitalismo académico"	El conocimiento como "capital" académico y/o empresarial El nacimiento e impacto de las agencias de evaluación La penalización de las Ciencias Sociales y Humanidades La presión evaluativa

6. Cambios en la percepción de sentido de la educación superior	El sentido de lo público en la universidad La misión: entre lo cultural y la especialización

Tabla 4. La tematización de las entrevistas

Planteada la tematización de las entrevistas ya estábamos en disposición de iniciar el proceso de elaboración de las historias de vida. Una norma general fue que quienes habían realizado las entrevistas y visitado las universidades escribieran la historia de vida profesional. Pero este proceso no necesariamente tenía que llevarse a cabo de manera individual. Como no perdemos de vista que en el desarrollo de la investigación también tiene lugar la formación de los investigadores, en algunos casos las historias fueron realizadas por dos personas, no sólo con la finalidad de garantizar contraste, sino de compartir el aprendizaje que se genera de una tarea tan peculiar como la de escribir una historia de vida.

El compromiso que se estableció con los colaboradores fue que, una vez realizado el texto de las historias, se les enviaría para que pudieran introducir cambios o matizaciones, y decidir si querían figurar como coautores o ser parcial o completamente anónimos. Luego se harían públicas[5]. Mientras tanto se continuaría con la comparación y relación entre las historias.

Un acuerdo del grupo investigador previo a la realización de las historias de vida fue que éstas, aunque habrían de acomodarse a las peculiaridades de cada entrevistado y al relato de vida de cada persona colaboradora, podían articularse a partir del siguiente índice organizador:

1. Relato del encuentro: acordamos que cada historia de vida debía iniciarse con un relato personal en que nos presentamos y narramos nuestro "encuentro" con el docente. Ej.: Cómo entramos en contacto, cómo lo conocimos, impresiones, etc.
2. Breve presentación de los temas que emergen y de cómo se ha organizado la historia de vida.
3. La trayectoria profesional de cada colaborador y su relación con los cambios históricos, legislativos, estructurales.
4. La percepción sobre los cambios que emergen de la primera parte y de otros que puede sugerir el investigador.
5. Balance general de la historia y de la aportación de la misma al problema de la investigación.

Todo lo anterior trenzando en cada historia de vida las aportaciones de los colaboradores, las referencias de contexto y las aportaciones de otros autores que hagan referencia a los temas que se tratan en el relato.

Hasta aquí algunas claves sobre el proceso de tematización de las entrevistas. Ahora pasamos a ofrecer una síntesis de cómo abordamos el proceso de escritura.

La escritura de las historias de vida

Como se ha señalado, el proceso de tematización llevó a realizar un índice que guiara cómo cada historia de vida podía ser articulada. En la práctica, cuando cada

[5] Las 24 historias de vida profesional se han hecho públicas a través de la página web del proyecto: http://cecace.org/proj-profuni-ca.html

miembro del grupo compartió el índice que podía estructurar la historia que realizaba se identificaron dos estrategias principales: Aquellos índices que se estructuraban en torno a etapas cronológicas y/o profesionales; y los que se organizaban a partir de temas o problemáticas clave (ej.: la burocratización, cambios en la investigación, las tecnologías, cambio del alumnado, cambios en los saberes, etc.).

En las reuniones del grupo, fuimos compartiendo las problemáticas que surgían en el proceso individual de elaboración de las historias. Al comenzar a compartir este proceso nos dimos cuenta de que a medida en que nos íbamos adentrando en la lectura, el análisis, la interpretación, la redacción… de los relatos, con frecuencia nos sentíamos *perdidos*. Pero éramos conscientes de que en cada momento la *pérdida* era diferente. En cada nivel o fase de nuestra investigación, de la escritura, tendríamos nuevos problemas, dudas, intereses, ideas, planteamientos… que iban a ser necesarios, no sólo para la construcción de la investigación, sino como trabajo y reconstrucción del proceso del propio grupo de investigadores.

Por otra parte, abordamos como afrontar la necesidad de poner la experiencia personal de cada colaborador en contexto. En algunos casos las entrevistas eran bastante completas y daban mucha información sobre el contexto. Eso nos llevó a replantear nuestro papel como investigadores. Si los propios docentes colocan el contexto, nuestra función debía ir más allá de esta articulación. En ese sentido, se destaca la importancia de "dialogar con el texto", y explorar la manera de implicarnos como sujetos en la narrativa. Asumimos, por tanto, que si bien la articulación con el contexto es necesaria, hay que precisar en cada caso el nivel de profundidad que podemos dedicar a la contextualización, sin que se transforme en un ejercicio repetitivo, y sin que ello quite protagonismo a la voz de los docentes. Por otro lado, surgió la preocupación de cómo lograr no "ahogar" la voz del docente. Esto significaba que nuestras propias interpretaciones y relaciones deberían aparecer de forma equilibrada: Lo que debe prevalecer es la experiencia de los docentes tal y como ellos y ellas las narran.

Asumimos que lo importante y a la vez difícil de la construcción de las historias de vida profesional era cómo "hacer hablar las evidencias". En ese sentido, consideramos que la historia de vida profesional tiene que ser algo más que una entrevista comentada. Sin olvidar que la manera de escribir la historia de vida viene también marcada por el bagaje y la experiencia de los investigadores y su capacidad y conocimiento para la contextualización (no es lo mismo quien ha vivido lo que narran los colaboradores que quienes lo conocen por referencias). Finalmente, y después de poner en común el proceso de construcción de las primeras historias, compartimos los siguientes dilemas y problemas que surgían y que tendríamos que tener en cuenta en el resto de las historias y en su puesta en relación.

1. En las historias se observa estilos diferentes. Esto resulta inevitable. No buscamos aplicar una formula, sino ser conscientes de que en cada historia proyectamos nuestro bagaje, no sólo sobre el contexto y la experiencia de investigación narrativa, sino lo que cada uno, a pesar de los marcos comunes fijados, interpreta que es una historia de vida.
2. Aunque es posible escribir una historia de vida desde una posición de 'espectador' por parte del investigador, se hace necesario afrontar la tensión entre nuestra propia historia (nuestro pensar, nuestra manera de construirla) y el relato que nos brinda el colaborador.
3. El espacio de relación entre el investigador y el colaborador sólo se produce en la introducción de las historias de vida; pero puede ampliarse si se hace explícito

lo que la historia le evoca y se contrasta con la propia experiencia del investigador.

4. Esta reflexión nos lleva a plantear el papel del yo del investigador en las historias. ¿Yo cuento que me encuentro con el otro, me posiciono como la voz que narra, sin implicarme? O ¿la historia de vida es un comentario por parte del investigador sobre lo que el sujeto colaborador ha dicho?
5. Otra posibilidad más compleja y más rica, es colocar lo que los sujetos dicen en dialogo con la teoría, con autores que hablan de los mismos temas. Ejemplo: El tema de la vocación (que emerge en algunos casos). Con todo, este trabajo de relacionar lo que dicen los participantes en la investigación con la bibliografía lleva tiempo, y exige hacer un trabajo de búsqueda y revisión profundo.
6. Desde el principio surgió la pregunta ¿Cuál es la diferencia entre una investigación biográfica y una historia de vida? La diferencia es que en los relatos biográficos interesa ordenar lo que el sujeto cuenta. En la historia de vida hay que situar el contexto, las condiciones sociales que permiten comprender aquello que el sujeto cuenta.

Con este bagaje y desde estas premisas han sido escritas las 24 historias de vida. Lo que presentamos a continuación es un análisis de las mismas a partir de poner en relación el contenido de las diferentes historias en función de los temas que han aparecido de manera más reiterada en los diferentes relatos.

A partir de aquí invitamos a los lectores a dialogar con los relatos, a elaborar resonancias y a extraer sus propias conclusiones.

1
"Si termino como titular y no llego a catedrático…, es algo que no me quita el sueño"

Juana M. Sancho, Fernando Hernández y Luis Hernández

El marco de la historia

Entramos en contacto con Luis por mediación de una compañera de su Universidad[6], a la que le pedimos, como en la mayoría de las 24 historias de vida profesional realizadas en esta investigación, que nos proporcionase el nombre de al menos tres hombres del ámbito de las ciencias experimentales y la tecnología, con unos veinte años de carrera universitaria. Una vez obtenidos los datos, comenzamos las llamadas y Luis fue el primero en contestar al teléfono con una gran amabilidad y predisposición. Le explicamos la razón que nos había llevado a ponernos en contacto con él y enseguida mostró interés por la investigación. Así que le mandamos el documento de negociación[7] e inmediatamente quedamos para realizar una entrevista.
La entrevista tuvo lugar en su Universidad, un caluroso día de principios de julio. Juana lo encontró en su despacho de dirección y, tras las presentaciones, le planteó la pregunta abierta de si podía describir un recorrido por su vida profesional haciendo una mención especial a los cambios que creía la habían afectado. Su relato sólo fue interrumpido en las ocasiones en que Juana consideró necesitar alguna aclaración o hacer alguna pregunta complementaria. La entrevista fue transcrita por Valeska Bernardo y devuelta a Luis para su revisión y aprobación. Sobre este texto hemos articulado su historia profesional de vida a través de los ejes que nos han parecido enmarcarla. Su voz, más coloquial por tratarse de la transcripción de lenguaje oral, está en cursiva. El texto que se hace público también ha sido aprobado por Luis.

Iniciar la trayectoria desde una bifurcación

Al amparo de la Ley General de Educación de 1970, se inició el proceso de reforma de la Universidad española, entre otros motivos, por la necesidad de responder a las demandas sociales y económicas que reclamaban salidas profesionales hasta entonces residuales en las licenciaturas existentes. Todo lo relacionado con la Informática va a ocupar un lugar relevante en este proceso, transitando su ubicación entre las recién creadas universidades politécnicas y los departamentos de Física y Matemáticas de las universidades históricas.

---

[6] Desde aquí agradecemos a Carmen Alba, su colaboración en esta investigación.
[7] Ver Anexo 1.

> Por Decreto de 29 de marzo de 1969 se creó el Instituto de Informática de Madrid, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia. Después de sucesivos cambios de planes de estudios, el proceso continuó adelante, hasta llegar al 20 de febrero de 1974, fecha en la que se publica una Orden Ministerial por la que se crea una comisión encargada de emitir informe sobre los estudios de Informática, así como para determinar aquellos que pueden ser incorporados a la Universidad.
> Finalmente, por Decreto de 4 de marzo de 1976, se crea la Facultad de Informática de Madrid, junto con las de Barcelona y San Sebastián. Los planes de estudio de los Institutos de Informática se incorporaron como plan de estudios a extinguir de las Facultades, de acuerdo con el calendario que fue fijado. Posteriormente, una Orden de junio de 1976 dictó las normas para la implantación de las enseñanzas en las Facultades de Informática que iniciaron su andadura en octubre de 1977. [8]
> A finales de los sesenta, y con la experiencia ganada a lo largo de los tres lustros anteriores, la UCM es la primera universidad española que decide incorporar formalmente unos estudios de Informática en el nivel de licenciatura. Así en el Boletín Oficial del Estado (BOE) del 2 de abril de 1970 aparece la Orden por la que se crea la especialidad de "Cálculo Automático" en las Secciones de Matemáticas y Físicas de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid y se aprueba su plan de estudios.[9]

Pero estos cambios no se implementan sin complejas turbulencias. El inicio de la entrada de Luis en la Universidad relata el proceso que se vivía en la organización de los departamentos vinculados a los ámbitos disciplinares relacionados con la Informática.

> *Entré en la Licenciatura en Ciencias Físicas, y a medida que transcurría me di cuenta de que eso no era la Física que yo creía. Afortunadamente, había una especialidad de Informática, en los dos últimos años de la carrera, y me pareció que era algo más interesante. Además, había mucho trabajo en Informática -estamos hablando de los principios de los 80-, así que tiré por ahí y se me dio muy bien, en el sentido que parecía que de forma natural me salía bien la programación. Así, mientras que en los tres primeros años mis calificaciones fueron muy normalitas, en esos dos últimos años fui uno de los mejores de la promoción. Era Físicas con la especialidad de Informática, que se llamaba de Cálculo Automático.*

Habría que recordar que hacia 1983 las tarjetas perforadas, las cintas, los hosts IBM (34, 36, 43, 3090), el ASSEMBLER, etc., comenzaban a ser sustituidos por la programación en circuitos integrados. Lo que hasta entonces había estado concentrado en la gestión y la producción de las grandes empresas comienza a abrirse camino en la informática de usuario, y dentro de ésta en los programas de aprendizaje asistido por ordenador. Esta situación reclamaba profesionales que respondieran a las demandas emergentes, y la Universidad tuvo que asumir, no sin conflictos entre ingenieros y matemáticos; entre profesores y profesionales, quien llevaría a cabo la formación de estos nuevos técnicos.

---

[8] De la web de la Facultad de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid: http://www2.upm.es/portal/site/institucional/menuitem.92700cdfa29777c5231c2810dffb46a8/?vgnextoid=b5d4582dafc45110VgnVCM100000fdbf648aRCRD

[9] Facultad de Informática de la UCM. Memoria 2007-2008 http://www.fdi.ucm.es/Futuros_Alumnos/

Constituirse como docente universitario: los pasos del recorrido

Alguien que destaca en sus calificaciones en los dos últimos años de carrera suele ser un potencial candidato para una beca. Que además se le ofrezca un lugar donde disfrutar con lo que hace, aprovechando un periodo de expansión y demanda para un campo que emergía prometedor, resulta atractivo como oferta profesional para quien muestra una actitud personal favorable y reconoce que tiene un lugar en una Universidad que está abriendo y consolidando nuevos espacios de docencia e investigación.

> *Cuando terminé la carrera, que fue en el año 84, me estaba planteando qué hacer con mi vida, y tuve una llamada del departamento que se encargaba de la docencia en Informática ofreciéndome una beca. La verdad es que, bueno, a mí la docencia me atraía algo, pero no me la había planteado realmente como una carrera profesional, aunque ahora la docencia es para mí lo más importante en la universidad. Acepté la beca de investigación. Hacía tiempo que no entraba gente nueva en el departamento, parecía que era una nueva etapa. De hecho, en los años siguientes sí empezaron a entrar más investigadores nuevos en el departamento. Estuve algo más de dos años con la beca de investigación y en esos momentos la investigación se centraba en intentar crear programas de ayuda a la enseñanza, crear presentaciones con preguntas en el ordenador que pudieran seguir los estudiantes. Eso la verdad es que me divirtió mucho. Fue una época muy entretenida.*

Si el campo al que se vincula es el de la Informática, para el que la Universidad le era difícil retener a sus egresados, debido a la demanda profesional que tenían del mercado, se comprende que la carrera de Luis se configure sin mayores problemas y demoras, superando con un ritmo de "sin prisa pero sin pausa" el recorrido de becario, ayudante, titular interino y titular funcionario.

> *Ya en octubre del 87, tuve la posibilidad de coger una plaza de Ayudante y me encontré realmente con la docencia práctica, compaginándola con la investigación. En algunos momentos podría decir que era yo quien más tiraba, siendo becario, un poco de la investigación del grupo en el que estábamos. Porque era el más dinámico, el más joven, el que enseguida me ponía a programar todas las cosas con muchas ganas. Y en cuanto a la docencia, me empezaba a gustar.*

En una de las historias de vida que forman parte de esta investigación alguien manifestó que en este periodo no se pedían las plazas, sino que llovían del Ministerio. No hay que olvidar que las necesidades a cubrir eran notorias y que a principios de los años 80 se refuerza el proceso de cambio en la Universidad que sólo había quedado perfilado con la reforma de 1970 y que coincide ahora con la formación del gobierno por el Partido Socialista Obrero Español, que había ganado las elecciones en 1982. Una de sus primeras iniciativas legislativas fue la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), que desde 1983 puso el marco a una nueva organización no sólo de la Universidad, sino de la promoción del profesorado. Esta última se concreta en el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre el régimen del profesorado universitario.

> *En el 89 terminé la tesis y me doctoré. Al poco de ser doctor cojo ya una titularidad interina. Había algunas plazas vacantes en el departamento. Cuando entré en el departamento había tanto trabajo en las empresas que apenas se quedaban informáticos en la universidad y por eso creo que tuve la*

suerte de conseguir una plaza de funcionario sin grandes dificultades. Aunque había otros profesores esperando por conseguir plaza de funcionario, había suficientes para todos, de forma que yo realmente me presenté a la plaza de titular de universidad sin competencia y en enero del 92 tomé posesión de la plaza.

En la historia de Luis ganar la titularidad coincide con la puesta en marcha de la nueva facultad, que en una primera fase se denomina Escuela Superior de Informática, en la tradición de las 'escuelas' de las universidades politécnicas. Los argumentos que desde la propia institución tratan de explicar este cambio, se han extraído de la memoria del curso 2007-2008 de la actual Facultad de Informática.

> A finales de los ochenta se conjuga ya toda una serie de factores desencadenantes para la creación de la Facultad, entre los que habría que destacar:
> - La existencia de una larga experiencia docente en el nivel de grado, como se ha descrito anteriormente.
> - La existencia de un Departamento (el Departamento de Informática y Automática) que cohesiona y articula todas las enseñanzas de Informática en la UCM, y muy especialmente en las Facultades de Ciencias Físicas y Ciencias Matemáticas.
> - El desarrollo normativo de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) que, al definir las directrices generales propias de las titulaciones de licenciado en Física y licenciado en Matemáticas, hace inviable la subsistencia de las especialidades de Cálculo Automático y Ciencias de la Computación, respectivamente, en dichas titulaciones.
> - La clara definición de un título de Ingeniero en Informática que se desprende, igualmente, del desarrollo normativo de la LRU.
> - El entorno socioeconómico de la Comunidad de Madrid, con una demanda de profesionales en Informática que difícilmente podía ser cubierta por los egresados de los estudios previamente existentes.
> - La sinergia con las Facultades de Ciencias Físicas y Matemáticas en términos de recursos materiales (fondos bibliográficos compartidos, por ejemplo) y humanos (profesores de fundamentos físicos, electrónica, álgebra, análisis, estadística, etc.).
> - Y finalmente, pero no menos importante, la receptividad de la comunidad complutense, y de sus Órganos de Gobierno, que entendieron que la tradición docente e investigadora, así como el capital científico y humano que la UCM había sido capaz de forjar en el ámbito de la Informática debería permanecer en la universidad, y que la mejor manera de lograrlo era la creación de un centro específicamente encargado de esta disciplina. [10]

La creación en la Universidad Complutense de Madrid de la Escuela Superior de Informática, el 27 de septiembre de 1991 hace posible que los estudios de Ingeniería en Informática se implanten definitivamente en el curso 1991-1992. Simultáneamente con la Ingeniería en Informática, se establecen también en el centro los estudios de ingeniero técnico en Informática de Sistemas y de ingeniero técnico en Informática de Gestión. Además de los factores antes señalados, también hay que considerar la expansión universitaria que tiene lugar en la década de los ochenta –y que culminaría en la década siguiente- y que llevará, en el plazo de sólo diez años, a duplicar el número de universidades y de alumnos.

> Paralelamente, se produce una proliferación universitaria sin precedentes que afecta a toda España, debida a condicionantes políticos (descentralización administrativa) y sociales (demanda creciente de estudios superiores). Respecto a este segundo aspecto, debemos tener en cuenta la llegada masiva de estudiantes, de ambos sexos y de diversa procedencia social, a la universidad, que arranca en los años sesenta y se intensifica en los ochenta y noventa. La multiplicidad ha incidido tanto en la diversificación de facultades y titulaciones cuanto a la de colegios universitarios y universidades propiamente dichas. En 1984 existían en España 34

[10] Facultad de Informática de la UCM. Memoria 2007-2008 http://www.fdi.ucm.es/Futuros_Alumnos/

> universidades, con un total de 700.000 estudiantes; en 1995 las universidades eran 51, con casi millón y medio de matriculados; en el año 2000 se había alcanzado la cifra de 61 universidades en España, entre públicas y privadas". (Rodríguez-San Pedro, sf).

Al tiempo que la facultad va configurando su perfil Luis, como se ha señalado, va cubriendo etapas en su carrera universitaria. De hecho consigue la titularidad el mismo curso en el que la facultad comienza como tal su andadura. En este proceso resulta difícil no sustraerse de las responsabilidades de gestión. En ellas encuentra Luis parte de su dimensión identitaria, de su sentido de ser en la Universidad.

> *Al llegar a funcionario también podría decir que empecé a involucrarme poco a poco con la gestión universitaria, cuando mi director de tesis en un momento dado fue director del departamento, y siendo titular interino ya me propuso ser secretario. Ahí empecé a tomar contacto con la gestión universitaria, que creo sinceramente que no se me da mal, por eso estoy aquí ahora mismo como director de departamento. Y fue en esa época cuando se creó la Facultad de Informática en la que estás ahora, pero que en aquel momento se llamó Escuela Superior de Informática. En la Complutense no había Facultad de Informática.*

En un nuevo tránsito que se presenta como natural, de la dedicación al departamento pasa al desempeño de la gestión en la nueva facultad.

> *El primer director de la escuela, el equivalente a decano, fue mi director de tesis, el director del departamento anterior. En un primer momento también me propuso ser subdirector, el equivalente a vicedecano, por lo que un par de años estuve siendo vicedecano de Relaciones Externas. Esa experiencia no estuvo mal, pero tampoco fue de las más gratificantes. Era como que el cargo no estaba hecho exactamente para mí.*

El primer cometido, las relaciones externas resulta insatisfactorio para Luis, pero supone un aprendizaje para lo que vendrá más tarde: la opción por la gestión como función prioritaria de su dedicación a la Universidad.

Convertirse en profesor

Antes de reconstruir los diferentes significados que se presentan en el relato en torno al papel preponderante que toma la gestión en su trayectoria, parece necesario destacar el valor que otorga a otra de las funciones que desempeña un académico en la Universidad: la docencia.

> *Cuando ya soy Titular Interino comienzo a impartir docencia teórica y empiezo realmente a disfrutar con la docencia. Me di cuenta de que me encanta dar clases, que debe ser quizás una vocación de actor frustrada, porque yo cuando entro en clase me transformo. Yo gesticulo mucho y la verdad es que lo disfruto, disfruto enormemente dando clases. Esos años me estuve encargando de una asignatura importante de la especialidad de Informática en Físicas y fue muy gratificante. Creo que los alumnos lo valoraban, al menos las sensaciones que a mí me llegaban eran que los alumnos me tenían en muy buena consideración como profesor, lo cual también me llenaba de satisfacción.*

Reconocerse en los otros, en este caso en los estudiantes, constituye uno de los sentidos, no siempre valorados, de la vida académica en la Universidad. Recibir una respuesta positiva de aquellos a quienes se trata de formar para que puedan encontrar su lugar en

el sistema productivo resulta, no sólo una de las misiones de la Universidad, sino, como sucede en el caso de Luis una impronta que da sentido a la propia decisión profesional.

> *Y siendo Titular funcionario he seguido con la docencia, siempre con algo de docencia, incluso aunque tuviera cargos académicos y pudiera bajarme el número de créditos, siempre he querido seguir dando clases, porque es realmente por lo que estoy en la universidad. Ni por la investigación, ni por la gestión, estoy por la docencia que es lo que realmente me llena. Durante esta época sigo haciendo algo de investigación, diría que no demasiada tampoco, porque si tengo que ser franco ha llegado un momento en que la investigación me ha aburrido.*

Un tema recurrente y a la vez ejemplar en esta historia de vida profesional es la tensión que se produce entre la necesaria dedicación a la docencia, la gestión y la investigación. Tensión que se plantea, porque si bien las universidades reconocen la gestión como un factor que 'reduce' dedicación a la docencia, no sucede lo mismo con la investigación. Este tema se explora con más detenimiento en los siguientes apartados.

La orientación hacia la gestión

Hay una norma no escrita en la Universidad que dice que el personal titular ha de repartir su tiempo entre la docencia, la investigación, la gestión y la difusión del conocimiento. Asumir este marco de obligaciones supone colocarse encima la presión de que todo el mundo ha de ser especialista y competente en cada una de estas cuatro funciones.

> Quizá ya es el momento de tomar medidas por parte de los responsables de las universidades para especializar la dedicación a la docencia, a la investigación, a la gestión o a la transferencia del conocimiento. Se podría ajustar la dedicación del profesorado entre estas actividades, de tal manera que aquellos que dedican más tiempo a una actividad sean compensados con menor dedicación a otras. Al mismo tiempo sería conveniente crear complementos de excelencia docente, de gestión, de investigación y de transferencia de conocimientos (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Castro, 2009:316).

Lo paradójico es que luego se evalúan por separado y que no se contempla en el momento de la valoración para la promoción del profesorado, como es el caso de Luis, que alguien puede optar por una sola de estas especializaciones –en realidad por dos- y dedicarse a ellas de manera intensa y competente.

> *Tengo un sexenio, o sea que durante unos años hice un papel razonablemente bueno, pero no sé, llegó un momento, allá por mediados de los noventa, que más que abandonar la investigación porque me horrorizara, simplemente no me llenaba mucho. Fue más bien por empezar a involucrarme más en profundidad en cargos de gestión. Empecé en el 90 y a ver…, el departamento se formó en el 97, como unión de aquellos que te dije que había, Físicas y Matemáticas, para crear la Facultad de Informática y era un departamento un poco grande y me propusieron que me presentara a director. No era el único candidato, ya que había como dos facciones en el departamento. Pero bueno, conseguí ganar holgadamente en el año 97.*

La decisión por la gestión no se produce de golpe. Hay un recorrido que le lleva a transitar, a modo de posición intermedia, por tareas de gestión relacionadas con los proyectos de investigación. Pero esta dedicación no es reconocida por la cultura de la institución. Esto hará –y no en una relación de causa-efecto- que poco a poco, y ante la

ingente demanda que supone gestionar un departamento de 120 personas, se vaya concentrando cada vez más en la gestión.

> *El departamento se hacía cada vez más grande, la gestión del departamento exigía cada vez más tiempo, yo ya no conseguía sacar grandes momentos para centrarme en leer artículos, en concentrarme en lo que es la investigación para obtener resultados. Obviamente sigo estando en grupos de investigación, en proyectos, pero sobretodo me encargo de la gestión económica de los proyectos. Aquí no tenemos gente que se encargue de la gestión económica, con lo cual se suele encargar siempre alguien del equipo del proyecto. Desde esos tiempos, como a mí no se me hace muy arduo gestionar, es decir, se me da bastante bien, modestia aparte, lo que hago es empezar a encargarme más de la gestión de los proyectos. Que alguien tiene que hacerlo. Podría haber ocurrido, como en otros sitios, que sé que se hace, que como yo participaba en la gestión, aunque no estuviera bien integrado en lo que era la investigación en sí, me hubieran seguido poniendo en artículos, pero aquí no se hace, y yo lo comprendo perfectamente. Sé que son cosas que se estilan en otros sitios, pero aquí siempre se dijo que el que realmente participara en una cosa concreta estaría en el artículo correspondiente, y a mí esto me parecía razonable y, ya te digo, que tampoco me importó demasiado. Entonces, voy derivando cada vez más a la gestión. Cuatro años después, en el 2001, me vuelvo a presentar, vuelvo a salir otra vez como director de departamento, pero estamos hablando de un departamento de más de 120 personas.*

Las herencias y tránsitos históricos posibilitan inercias coyunturales que luego devienen anomalías organizativas como las que se puede considerar que se reflejan en el departamento que durante un largo periodo dirige Luis. Anomalías relacionadas con la cantidad de personal docente e investigador que se agrupa en torno al departamento; en la variedad de referencias disciplinares en el origen de sus miembros…

> *Era un departamento muy grande y la verdad es que yo quería gestionarlo bien, me llevaba mucho tiempo. Digamos que eso fue lo que me fue separando de la investigación, junto con el hecho de que realmente no me daba satisfacciones la investigación. He seguido evidentemente leyendo mucho, para actualizarme en cuanto a conocimientos, pero digamos que en los proyectos en sí, en las investigaciones concretas no he participado demasiado en los últimos años.*

Sin que exista una coincidencia de motivos, la frase de Luis "*no me daba satisfacciones la investigación"* además de romper un mito recurrente en la Universidad actual que establece que un académico no tiene el pedigrí como tal si no investiga, conecta con unas declaraciones que hacía el profesor Joseph Weizenbaum en una entrevista que en 1994 fue publicada en la revista TELOS. En ella, este pionero de la investigación en informática y la inteligencia artificial, señalaba:

> Creo que un dato importante en mi decisión sobre qué hacer es que era muy consciente del papel que, en general, los científicos y académicos alemanes tuvieron en la Segunda Guerra Mundial. Fundamentaron filosóficamente lo que hacían asegurando que la ciencia y la tecnología carecían de valores, que eran neutrales, que lo que importaba era cómo otros individuos, por ejemplo los políticos, utilizaban sus productos y desarrollos. En ningún caso los científicos y los tecnólogos eran responsables de la utilización que se hacía de su trabajo. ¡Lo encuentro espantoso y no creo que sea verdad! Esta posición está ligada con las ideas filosóficas de objetividad, la perspectiva positivista y todo eso. Estos temas no son simples, pero con mi experiencia e intereses decidí que no iba a representar en esta Universidad el papel que en Alemania y otras universidades del mundo juegan los catedráticos tradicionales.

> (…) Me retiré y me dediqué a escribir. Quiero decir que me retiré de la investigación científica. Escribía, daba clases e intentaba introducir con gran esfuerzo y sin mucho éxito, las ideas políticas y sociales que iba desarrollando en mi docencia. Aunque, a decir verdad, hasta cierto punto tuve éxito. Daba clases, escribía y daba muchas conferencias, pero nunca volví a participar en un proyecto de investigación y mucho menos como investigador principal (Sancho y Hernández, 1994: 135).

Aunque éstos no hayan sido los motivos de Luis para 'dejar la investigación', nos lleva a reconocer que hay circunstancias en que puede ser una decisión legítima, no sólo por cuestiones éticas como hace Weizenbaum, sino porque se establecen otras prioridades, o se considere que la investigación, tal y como se suele plantear, puede convertirse en un espejismo de calidad académica.

> *Si quieres un análisis por mi parte, creo que la investigación en la universidad se está pervirtiendo mucho en los últimos años. Es cierto que tenemos que ir a una cultura de calidad en la universidad, eso yo no lo negaré nunca, pero se están equivocando muchos términos en el sentido de que muchas veces los méritos de investigación son casi exclusivamente por cuantas publicaciones tienes. Pero, -:"Señores!, ¿estas publicaciones son buenas o no son buenas?". Estoy viendo a los profesores de mi departamento con una presión por la investigación que yo, la verdad, es que me siento aliviado de no estar en este juego ahora mismo, de poder estar haciendo otras cosas.*

Lo que desvela la posición de Luis es el papel de algunos mitos que hoy se presentan como normalizados sin pensar en los discursos -en el sentido foucautltiano- que les dan apoyo ni en las consecuencias de su naturalización en la vida y las condiciones de trabajo del profesorado y en la calidad de la propia Universidad. Calidad que no sólo se entiende por el lugar que se ocupa en las listas internacionales, sino por la formación que ofrece a los estudiantes, la capacidad para crear comunidad y la repercusión que tiene en el bienestar de la sociedad. Esta digresión hacia los mitos, en especial el de la bandera de la investigación como sinónimo de ser un buen académico, nos lleva a recuperar el hilo conductor de la historia en lo referido a la opción que Luis hace por su dedicación a la gestión.

Las universidades son instituciones que se comportan como organismos vivos, como células que pasan por diferentes procesos. En función de las coyunturas o de los equilibrios en las relaciones de poder sufren mutaciones o separaciones. En este caso son los orígenes disciplinares de quienes integran el departamento los que le llevan a su división. No deja de ser relevante que en un campo de estudios como el de la Informática, que desde sus orígenes se ha construido a partir de la confluencia de conocimiento de diferentes campos, a la hora de tomar decisiones organizativas cobre más fuerza el peso identitario de la adscripción disciplinar que el trabajo colaborativo.

> *En el año 2005 empezamos a plantear la división del departamento. Había 140 personas y era inmanejable. Además, había como dos facciones. Digamos que por un lado estábamos los que veníamos de la Facultad de Físicas, y por otro lado los de la Facultad de Matemáticas. Ellos un poco más teóricos, nosotros un poco más prácticos. Nosotros éramos más o menos el 40 %, pero un 40% significa que si hay que decidir algo los intereses de ese 40% pueden verse frenados por el 60% restante. Empezamos a plantear la división, que al principio fue un poco complicada, pues había gente que no quería que nos separáramos porque, claro, un departamento más pequeño es menos fuerte etc. y nosotros insistiendo hasta que finalmente conseguimos que se tomara en serio la propuesta, de forma que en octubre del 2006 teníamos ya este nuevo*

departamento, que es uno de los dos al que dio lugar aquel y, bueno, rápidamente la gente dijo que quería que fuera yo el director nuevamente. Empezó siendo un departamento de 40 personas, que ya es bastante para manejar, y ahora ya somos más de 55. Pero digamos que es un tamaño que no es excesivo.

Una vez más, la síntesis que realiza Luis de su posición actual no deja dudas: la insatisfacción de la investigación le ha hecho priorizar la docencia y la gestión.

Pues eso, si no soy perfecto en los tres al menos en dos (docencia y gestión) *sé que soy muy bueno, o sea que no está mal. Quizá sé que en algún momento se me podrá reprochar haber dejado tan de lado la investigación, o que en algún momento pueda yo incluso arrepentirme de haberlo hecho…, pero es algo que al menos de momento no me preocupa.*

Esta elección va en contra de la corriente de pensamiento que predomina en la Universidad, en la medida en que la evaluación del profesorado, la consideración como buen académico, deviene de la posición de reconocimiento que se adquiere a partir de la obtención de los sexenios de investigación.

La investigación reconozco que la llevo un poco perdida. Realmente, si te tengo que ser sincero, no me preocupa, porque estoy haciendo cosas que me interesan, que me divierten y que me dan muchas satisfacciones. Yo creo que en todo hay épocas en la vida, yo no te digo que dentro de diez años esté otra vez montando un grupo de investigación, pero ahora mismo, a mí lo que me da satisfacciones es la gestión. Aunque parezca mentira, el gestionar el departamento viendo que la gente lo valora, que la gente agradece todo lo que haces, te da satisfacciones, los cursos de informática, las aulas... Ahora, te digo que también me meto en muchos 'fregaos' precisamente por no estar atado a la investigación.

Aunque el protagonista de la historia tiene un sexenio, este ir contra corriente supone un riesgo, dado que puede quedar excluido de actividades que se valoran en la academia, gracias al efecto del reconocimiento a la actividad investigadora: direcciones de tesis y grupos de investigación consolidados, presencia en tribunales y comisiones evaluadoras,… Sin embargo, la opción de no seguir el camino mayormente transitado supone priorizar y asumir que no todas las instancias pueden ser cubiertas con la misma profesionalidad.

Los cambios legislativos

La Ley de Reforma Universitaria (1983) marcó un hito en lo que se refiere a la vida organizativa de las universidades y la carrera docente del profesorado. Esta ley estuvo vigente hasta que el Partido Popular aprobó la *Ley Orgánica de Universidades* (LOU) (2001) y que será reformada en 2007 por el Partido Socialista. Con frecuencia se dice que las leyes no afectan a la vida diaria de las instituciones, pero como hemos evidenciado en otro lugar (Sánchez de Serdio y Montané, 2010) las leyes configuran un tipo de sujeto y, en este sentido, sí tienen una influencia en la vida del profesorado, en la medida en que modifican las reglas que dan sentido a la identidad docente y que afectan a las diferentes formas de construir las relaciones respecto a esas normas.

A mí en concreto no. Me ha afectado más por la gente que me rodea, la gente del departamento, del grupo de investigación, porque en ese momento ya era titular, y con esta idea de que la cátedra no me preocupa actualmente,

tampoco era algo urgente. Sí he notado que la investigación se ha desvirtuado mucho. No sé si tanto por la LOU, aunque yo creo que cada vez más por cada ley que surge se va desvirtuando más,… Cuando cogí la plaza de titular, no me costó demasiado esfuerzo conseguirla. Tenía mis méritos de investigación, cumplía los méritos suficientes para conseguirla. Pero hoy en día, creo que a la gente se le está poniendo demasiado difícil; evidentemente que se imbuya la calidad, que se meta en todos los ámbitos, incluido, por supuesto, en la universidad. Pero no sé si están llevando las cosas demasiado a extremos. Yo lo que veo es que cada vez los compañeros gastan más tiempo en preparar sus currículos, en rellenar las aplicaciones de la ANECA, de la ACAP, o de la que sea. Gastan mucho tiempo en tener que demostrar sus méritos; eso es básicamente lo que yo diría que ha ido a peor con la LOU.

La sensación dominante del profesorado –al menos de entre los participantes en este estudio- es que quienes dirigen la Universidad, y quienes forman parte de los órganos evaluadores derivados de la aplicación de las diferentes legislaciones no les conocen. No basta que los datos estén en los espacios virtuales donde se va elaborando el currículo, pues cada vez que se solicita una acreditación o un proyecto es como comenzar desde cero. Se piden referencias que ya tienen las universidades o los organismos evaluadores.

Ahora te piden más certificados por todo, mientras que antes no los hacíamos. Quizás el problema es que antes no lo hiciéramos de forma regular, o sea, tampoco te quiero decir que en este sentido la LOU nos esté metiendo más burocracia a nivel departamental, porque a lo mejor, todos los certificados que me piden ahora es cierto que desde hace veinte años quizás tendríamos que haberlos ido ya generando y habérselos dado a la gente. Pero quizás antes en la universidad no nos preocupábamos tanto con estas cosas como hoy en día…

Da la sensación como si lo importante no fuera lo que uno hace, sino el proceso administrativo que se repite una y otra vez para enviarlo a alguien que, sólo con entrar en una aplicación ya lo tendría actualizado. La impresión es que lo importante no es ser productivo o innovador, sino paciente para resistir hasta el final los procesos en los que se participa.

La presión de la investigación

Más arriba se ha señalado la relación de Luis con la investigación. Pero hay otras dimensiones que no han sido apuntadas y que vale la pena explorar a partir de su relato, pues son un reflejo de lo que es el objeto de este estudio: la relación del profesorado con los cambios.

La investigación se valora, básicamente, por la revista en la que se publica. Si forma parte de una lista ISI o similar se considera de manera positiva. Pero publicar en estas listas no es garantía de relevancia y menos de impacto. Sólo que se ha hecho un estudio que los evaluadores han considerado como publicable. Por eso es frecuente que en un proyecto de I+D en el ámbito de las Ciencias Experimentales, el primer año de su desarrollo, ya tenga publicaciones. Algo difícil de realizar en la investigación social.

La investigación lleva pareja la presión por la publicación. Es lo que pide, por ejemplo, el Ministerio como devolución de la rendición de cuentas anual de los proyectos I+D. Lo que puede llevar al apremio por la cantidad, por encima de la calidad o la relevancia.

Los que tienen su plaza de titular consolidada quieren ser catedráticos, claro. Los catedráticos, supongo que ya por fin se verán un poco liberados. Pero, claro, si el catedrático tiene que formar un grupo de investigación, entonces la presión viene por los que vienen tirando por debajo. Yo creo que casi, casi en todos los niveles, es una presión excesiva. Sobre todo porque llega un momento que ya no se plantea la gente, voy a sacar un artículo que me va a llevar dos años, pero va a ser un artículo buenísimo, porque va a concentrar toda la investigación y va estar bien editado. ¡No! Hay que sacar siete, ocho por año, y eso desde luego lleva a que la calidad muchas veces se pueda ver muy en entredicho.

Aunque la inversión tanto en infraestructura como en investigación se ha incrementado en los últimos años, la racionalización de estos recursos en términos de su impacto y relevancia, no siempre resulta fácil de corroborar.

De recursos económicos no vamos mal, porque tenemos muchos proyectos en el departamento, el departamento en sí tiene sus fondos que le dan bastante para las cosas que se tiene que hacer y la gente puede viajar mucho, presentar muchos artículos en muchos congresos, etc. Pero bueno, si excaváramos un poco sobre lo que es realmente valioso, a lo mejor nos dábamos cuenta de que muchas de estas cosas se podrían haber evitado y el currículo no se hubiera visto demasiado afectado negativamente.

Todo lo anterior, lleva a Luis a realizar una parada en la organización y tensiones de los grupos de investigación. No sólo por su constitución y fuentes de financiación, sino por los equilibrios para que cada cual se sienta reconocido. Lo que favorece la fragmentación, frente a la política de creación de 'clusters' y centros de excelencia.

Ahora pertenezco a dos grupos de investigación. Hasta el año pasado teníamos un grupo bastante grande, éramos 32 personas, era un grupo reconocido de la Comunidad de Madrid, de la CAM, de los que se pusieron en marcha hace pocos años, hace tres años realmente, tres o cuatro. Y sí, era el que gestionaba anualmente todos los asuntos económicos del grupo, pero normalmente en cuanto a las investigaciones en sí, no estaba realmente involucrado. Después de dos años de tener este grupo, los que van tirando por debajo, cada uno quiere su hueco, otra cosa es que se piense que se hace bien o que se hace mal. Entonces, este grupo lo dividimos en cuatro. En realidad serían cuatro subgrupos porque las líneas de investigación de cada subgrupo dentro del grupo eran bastante claras. Aunque había sinergias, cada uno tenía un interés específico en algo concreto. Y ahora son cuatro y yo estoy en uno de ellos. Sigo gestionando económicamente algún proyecto al cual no pertenezco, pero es de gente que antes estábamos todos juntos, entonces no me cuesta demasiado esfuerzo, así que lo gestiono.

Lo que pone en evidencia esta historia, independiente de las valoraciones que realice cada lector, es que la situación del profesorado en la Universidad actual, implica no sólo conocimientos y competencia disciplinar, sino otras capacidades –competencias si se quiere utilizar la terminología al uso- que se han tenido que aprender sobre la marcha: gestionar proyectos y grupos; compatibilizar o priorizar las cuatro funciones que todo académico ha de realizar; atender y aprender a moverse con habilidad y cautela en las micro y macropolíticas institucionales; decidir entre la visibilidad o el mantenerse al margen,… todo lo cual supone mantener y gestionar difíciles equilibrios a los que no todos se adaptan y responden por igual.

Las TIC y la innovación docente

Otro de los cambios que ha afectado a la posición de los académicos ha sido la normalización de la presencia de las TIC, y de manera especial, su relación con la innovación docente. Sobre todo a partir de que comienza a divulgarse los efectos de la declaración de Bolonia, la necesidad de introducir cambios en los modos de favorecer el aprendizaje de los estudiantes ha hecho que la docencia haya comenzado a cobrar una notoriedad que antes no tenía. Especialmente cuando lo que predominaba era el enfoque de transmisión-repetición.

En el caso de Luis la innovación se relaciona con extender la formación en programación hacia cursos semipresenciales y crear materiales que los estudiantes pueden gestionar a distancia. La gestión de la docencia en la red ha supuesto afrontar cuestiones a veces contradictorias en la práctica docente. Por un lado el esfuerzo en diseñar programas, preparar materiales, hacer el seguimiento continuado e individualizado del aprendizaje de cada estudiante ha supuesto un esfuerzo ingente, que se ha hecho más por voluntarismo que por el reconocimiento y apoyo que ofrecen las universidades.

> *Como soy un poco 'culo inquieto', cualquier cosa que me pasaba por delante y me parecía interesante, pues allá iba. Como, por ejemplo, el viernes pasado, me surge una oportunidad y ya estoy volviendo loca a la vicerrectora con la posibilidad de realizar un concurso de programación aquí en Madrid, etc. Quiero decir que cada vez que se me van cruzando cosas que no he hecho hasta el momento, que resultan interesantes, me pongo con ellas. Empecé un servicio de cursos de informática en la Universidad, porque los estudios de inserción profesional del Consejo Social de la Universidad, decían que los alumnos salían muy mal formados en idiomas y en informática y, entonces, con el anterior Vicerrector de Informática nos propusimos poner en marcha una serie de cursos para los alumnos de la universidad, en general, de Ofimática. Empezamos con ellos. Los dos primeros años no tuvimos muchos alumnos, porque eran cursos solamente presenciales, y si no tenías un número mínimo de alumnos no era rentable, porque los alumnos tenían que pagar algo por los cursos, no mucho pero bueno. Hasta que al tercer año, dado que en la Complutense se instauró el Campus Virtual, nos planteamos reconvertir los cursos en cursos online y de tener 200 alumnos en el primer año, hemos pasado a que en este curso tenemos 3700 alumnos matriculados. Claro, es algo que a lo largo de estos años también me ha ido llevando trabajo. De hecho, dejé la dirección del anterior departamento en el 2004 para dedicarme por completo a los cursos estos, para ponerlos en marcha bien. Y los cursos, como ya te he dicho, han estado teniendo bastante éxito. Tengo 20 profesores atendiendo a los cursos. Pero es algo que también me lleva mucho tiempo.*

Pero, por otra parte, no siempre la innovación tecnológica supone un cambio en la concepción del aprendizaje. Los modelos transitan entre la resolución de problemas –con la respuesta única y prefijada que no valora el proceso de indagación-, y los enfoques que abordan, desde una perspectiva de proyectos, la capacidad de autoría y de creatividad de los estudiantes.

En su dedicación a la innovación docente, Luis lleva la formación de los estudiantes hacia una actividad que suele ser propia de las instituciones dedicadas a promover

desarrollos y aplicaciones informáticas: la participación en la competición internacional de grupos que apuestan y optan por mostrar sus habilidades en el campo de la programación.

> *Lo último que te podría decir que me ha estado, no quitando el sueño, sino apareciendo en todos los sueños, este fin de semana es… Estuve hace poco en la final de un concurso de programación mundial en Canadá, porque un equipo de la Facultad, del que yo era su entrenador, aunque yo preferiría decir representante, porque se entrenaban ellos solos, eran unos cerebritos muy buenos, ganaron… en una regional del sudoeste de Europa y se ganaran el derecho de ir a la final. Y me fui con ellos, y la verdad es que la experiencia me ha parecido estupenda. Y bueno, lo único es que me están tentando para ver si organizo la regional de suroeste de Europa aquí en Madrid. Por ejemplo, esto es algo que surge, empiezas a ponerle mucha ilusión, muchas ganas, etc. También organicé un congreso hace cuatro años y sinceramente quedó muy bien, quedó estupendo. Por eso te digo que, aunque me da vergüenza un poco de decirlo, creo que la gestión se me da muy bien, y si me pongo a organizar algo, pues queda fenomenal, porque soy súper detallista hasta los más mínimos detalles y porque, pues eso, me emociono con las cosas nuevas, con las cosas que no he hecho nunca. Ahora, una cosa nueva, pues vamos a hacerla, eso es lo que me pasa, pasan estas cosas y me emociono con ellas.*

La vinculación con los estudiantes conecta con una de las capacidades de Luis. Lo que posibilita la cercanía y el intercambio, además de encontrar afinidades que dan sentido y proyección al propio trabajo.

> *Yo me meto más en la parte de implementación, en la parte que necesita ciertos desarrollos, porque a mí me sigue encantando programar, yo me hago mis propias aplicaciones, la aplicación de las matrículas de los cursos de Informática la he hecho yo, o sea que me sigue encantando programar. Es una cosa que siempre se me dio bien y siempre disfruto. El fin de semana en casa, tranquilamente programando, haciendo una aplicación, porque disfruto también haciendo estas cosas. Pero sí es cierto que a mí lo que me apetece es hacer cosas concretas, que sirvan y que se utilicen, como estas aplicaciones que te digo que hago u otras de control de estas aulas que te digo. También las aplicaciones que utilizan los becarios para registrar a la gente, asignar cosas, etc. Estas cosas también las hago yo. O sea que me veo más en la parte aplicada, a mí llévame al campo aplicado. Lo de divagar me tira menos. Pero si a mí me das algo, lo que sea, aplicado.... Y a lo mejor he sido un poco tonto todos estos últimos años, en el sentido de que todas las cosas que iba haciendo aplicadas, podría haberlas publicado. Pero tampoco he sentido la necesidad. Las he hecho, son útiles, podría haber sacado algunas publicaciones, pero igual en este sentido he sido yo un poco vago y no he aprovechado todas las oportunidades que podía haber tenido, quizás.*

Lo que nos revela la relación de Luis con la innovación docente es la necesidad de que ésta no sea vista sólo como una obligación, sino que encuentre puentes no sólo con los propios intereses, sino que ofrezca reconocimiento por el impacto que tiene en el aprendizaje de los estudiantes, en la mejora de su seguimiento y en el favorecer su autonomía.

Ser homosexual en la universidad

En otras historias de vida nos hemos referido a los cambios relacionados con el ser mujer en la universidad. En esta ocasión la historia nos brinda la oportunidad de explorar cómo se reflejan los cambios en la mirada respecto al ser homosexual en la Universidad. Actualmente en las universidades hay observatorios sobre casi todo, pero no hemos encontrado ninguna investigación ni grupo que haga un seguimiento de lo que significa ser homosexual en la Universidad. La primera respuesta a esta ausencia sería que la homosexualidad está normalizada en los ambientes universitarios y que ni se produce discriminación ni los homosexuales necesitan reivindicar su presencia.

Pero algo nos hace pensar que quizá la ausencia puede que no sea una señal de normalización, de hecho Luis se revela como 'durmiente' hasta que, al convertirse en funcionario, desparece poco a poco su prevención y miedo al mostrarse.

> *El hecho de coger la plaza de funcionario, por ejemplo, significa que ya no tienes que preocuparte de tu continuidad, entonces ves como un campo abierto, y empiezas a ver posibilidades de dirección del departamento. Y sí, sí sería un momento clave quizás. Porque otro momento clave en mi vida, evidentemente, es cuando 'salgo del armario'. Muy tarde, a los 33 años. Aunque creo que eso no tuvo tanto reflejo, porque yo ya estaba bastante bien en esa época. Evidentemente, a nivel personal, pasé del hecho de que se me iba a caer el mundo si la gente se enterara -pero que no se te cae el mundo lo ves luego-, a sentirme muy bien. Te sientes simplemente liberado y eso sí, eso seguro, pero yo no sé si tuvo reflejo en el mundo académico, porque yo ya estaba bastante bien considerado.*

O' Loughlin (2001) señala que la identidad es socialmente construida y que cambia a lo largo del tiempo, las sociedades y los grupos. El mismo O'Loughlin (2001: 49-62) hace una distinción entre subjetividad y procesos de identificación y considera que nociones como *identidad individual* y *yo autónomo* son problemáticas ya que postulan posiciones del ser estáticas y esenciales, mientras que la noción de subjetividad es más apropiada ya que es más dinámica. En este sentido la subjetividad de Luis se hace patente en el proceso de hacer público su sentido de ser homosexual.

> *Primero empezó a conocerlo mi grupo de investigación, mi gente más cercana, que además éramos muchos y teníamos la costumbre de hacer cosas juntos, nos llevábamos estupendamente, fenomenal. Y en los últimos años es algo que no oculto en ningún momento. Incluso ya es algo que con el personal comento, que si me voy a casar dentro de unos meses, cosas que salen en las conversaciones y que no evito, sino que al revés, casi me veo como sacándolo, diciéndolo, simplemente para que, con sensación de normalidad, se sepa, y no pasa nada. A mí me quieren mucho en la Facultad, mucho. ¿Por qué? Creo que porque tengo una cierta inteligencia emocional natural. Sé tratar bien a la gente. Yo pido un favor y me lo va hacer prácticamente cualquiera. No hay realmente gente que se lleve mal conmigo, sino todo lo contrario, o sea que soy una persona que podría contar con casi cualquiera si necesitara algo…*

El proceso que sigue Luis pone en evidencia que no se es sujeto por adhesión a una entidad fija y estática, que posee unas características que pueden ser identificadas objetivamente. Por el contrario, las subjetividades, las maneras de pensar el propio sentido de ser, se 'transforman' en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y las propias experiencias de conocer.

De hecho soy también casi un poco proselitista actualmente. Porque sí me parece importante que los demás vean que soy un buen profesional que ha hecho un montón de cosas y que no pasa nada, Pero, sobre todo, para los que vengan detrás, no por mí porque yo ya tengo mi vida más o menos encauzada.

En lo que sería un proceso de construcción de las subjetividades homosexuales la subjetividad, como señala Moore (1994: 4) se aprende e interpreta 'intersubjetivamente', a través de interacciones sociales con otros sujetos y contextos culturales, a modo de una 'anatomía vivida' que tiene lugar en un espacio geográfico personal extenso y múltiple situado en diferentes localizaciones y posiciones. La Universidad forma parte de ese espacio y las interacciones que en ella se producen también ayudan a configurar la subjetividad de Luis en un proceso que se proyecta de manera cada vez normalizada en los diferentes entornos institucionales en los que participa.

La mirada hacia el futuro

La historia termina con tres instantáneas que se proyectan hacia el futuro. La primera mira al presente, al despliegue de las funciones de docencia y gestión en las que se encuentra Luis y que corroboran la constante adoptada desde los inicios de su trayectoria en la Universidad.

Ahora mismo me encuentro en la dirección del departamento compaginada con la dirección de estos cursos. También, colaborando con el vicerrectorado, desde hace algunos años también coordino aulas de informáticas de la universidad, que también están a disposición de todo el mundo….

La segunda refleja un posicionamiento sobre cómo configura su sentido de ser en la Universidad, su identidad como académico, donde la novedad, recorrer los caminos que se abren, es más importante que culminar el simbólico recorrido de la carrera docente,

También por la libertad, por la sensación de libertad que tengo ahora. Incluso suelo decirle a la gente: -:"Si termino como titular y no llego a catedrático…, es algo que no me quita el sueño". A mí lo de ser catedrático es algo que no es una meta en la vida, entiendo que para muchos lo será y me parece totalmente respetable. Pero yo ya he conseguido ser funcionario, con lo cual no tengo miedos a inestabilidades. Además de que hago mi trabajo más que de sobra. De hecho, estoy en contra del funcionariado en la universidad. Creo que en la universidad sería mejor si no hubiera tanto funcionario. Quiero decir que tengo una tranquilidad, una estabilidad laboral que lo que me apetece ahora es hacer cosas nuevas, cosas interesantes y por eso lo he dejado de lado (la investigación) *porque no me aportaba satisfacciones.*

La tercera instantánea pone en evidencia un deseo casi imposible en la actual coyuntura de la Universidad española, y muestra uno de sus puntos débiles resultado de las políticas aplicadas desde la ley de 1983. La Universidad carece de mecanismos de movilidad. Es más fácil ser profesor visitante en una universidad extranjera que en una española. Moverse de una institución a otra, una vez que se tiene la plaza de funcionario es una aventura que muy pocos intentan.

Es algo que he pensado muchas veces, yo quiero acabar, no sé, igual es un poco incoherente con todo lo que te he contado, pero yo quiero acabar en una universidad en un sitio con mar, porque quizás, si hay algo que echo de menos es el mar y siempre he dicho que dentro de unos años buscaré una plaza en

otra Universidad, en Almería, en Cádiz. Seguiré dando mis clases, pero dedicado casi por entero a la docencia y a estar en un sitio que me guste. Eso es lo que he dicho, lo que pasa es que, bueno, lo llevo diciendo muchos años pero, claro, ahora que surge lo del director de departamento, quién sabe ahora si dentro de unos años surge la oportunidad de ser el decano de la Facultad... Te van surgiendo cosas y esto lo puedes ir posponiendo, o sea que no es un 'leitmotif' que me vaya a determinar, que me voy a ir dentro de dos años, como si eso fuese lo único que quiero en esta vida. Me veo así dentro de unos años, pero evidentemente mientras vayan saliendo oportunidades seguiré aquí aprovechándolas y haciendo cosas, cosas que me resulten interesantes.

Las universidades se han cerrado sobre sí mismas, no sólo debido el localismo acentuado con la creación de las nuevas universidades en los años 80, sino por la falta de mecanismos que posibiliten ofertar a los mejores académicos –como ocurre en otros países- la posibilidad de moverse para crear polos de excelencia. Esto sólo ocurre con las instituciones de investigación, que tienen la posibilidad de crear adscripciones que superen los rígidos límites de las burocracias universitarias.

Sin embargo, ¿qué impide soñar con encontrar un lugar al sol del Mediterráneo?

2
Un periplo entre la docencia, la ciencia y la política

Adriana Ornellas y Juana M. Sancho

Contacto, negociación y entrevista: *"no sé si soy una persona bien elegida"*

En el contexto de la investigación sobre "*Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*" se han construido veinticuatro historias de vida profesionales de profesores y profesoras con una trayectoria de más de 20 años en la universidad española, con el objetivo de identificar cómo estos docentes se han ido enfrentando a los cambios sociales, tecnológicos, económicos, políticos y culturales sufridos a lo largo de las últimas décadas en el contexto europeo y español y cómo estos cambios han repercutido en su vida personal y profesional.

Fue la coordinadora de la investigación, Juana M. Sancho, quien realizó el primer contacto y la negociación con Jordi Capo para su participación en el estudio. Tras su aceptación, me puse en contacto con él por teléfono para concretar la fecha de la entrevista que finalmente realizamos un compañero del grupo, Paulo Padilla Petry, y yo en su despacho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Al principio de la entrevista Jordi Capo nos subrayó que no estaba seguro de ser una persona "*bien elegida",* por no considerarse muy representativo del conjunto de los profesores universitarios debido a la peculiaridad de su trayectoria en la universidad. La peculiaridad a la que se refería es el hecho de que su formación universitaria fue en Derecho, pero más tarde, como profesor e investigador, reorientó su carrera hacia la Ciencia Política.

Como le comentamos, en realidad, esta investigación muestra que todas las historias de vida profesional son idiosincrásicas y, a su vez, también comparten rasgos y características, que es lo que permite realizar análisis comparativos y extraer algunos principios generales que contribuyen a comprender la vivencia del cambio en la universidad. De este modo, en cuanto Patricia Hermosilla transcribió la entrevista y Jordi Capo la aprobó, elaboramos este relato profesional de vida a partir de los ejes que emergen de su propia reconstrucción y los hechos que hemos entendido que configuran para él su trayectoria de vida profesional. En este relato, su voz, en cursiva, sonará más cercana y coloquial por tratarse de la transcripción editada de una conversación.

La iniciación a la docencia universitaria: *"creo que hemos ganado en racionalidad del sistema"*

Jordi Capo entra en la Universidad de Barcelona como estudiante de Derecho en el año 1968-1969. Pese que a mitad de la carrera hizo el servicio militar, que en aquel

momento era obligatorio, terminó sus estudios, en el curso 1973-1974. Su finalización coincide con la última etapa de la dictadura franquista, en la que podía coexistir una fuerte represión (así, en 1974 hubo dos ejecuciones por motivos políticos[11]) con la pérdida de control social del régimen. Unos años antes, habían llegado al gobierno un conjunto de jóvenes tecnócratas, algunos de ellos cercanos al Opus Dei, que comenzaron a introducir elementos de modernización económica e impulsaron la entonces controvertida Ley General de Educación de 1970. En este contexto, las fuerzas de oposición política, aglutinadas en torno a partidos ilegalizados, seguía lanzando debates y luchando por un cambio político que parecía no acabar de llegar. Sobre el contexto político que vivió durante esta época, destaca:

> *La universidad en los años en que yo estuve como estudiante, ya era una universidad que había cambiado mucho, en la que había mucho debate. Es cierto que existía el franquismo, pero de alguna forma, para decirlo en términos políticos de la época, se había conseguido un cierto espacio de libertad. Es cierto, detenían a compañeros y, entre ellos, a algunos amigos míos […], pero en general, la universidad se fue configurando como un espacio crítico contra el sistema.*

El movimiento estudiantil antifranquista, comenzó en 1956, 17 años después de que acabara la guerra civil, con el incipiente desarrollo de una cultura política participativa, y continuó de forma ininterrumpida hasta los primeros años de la transición democrática (Fernández, Argullol y Pérez, 1977. Para autores como Carrillo-Linares et al. (2006), en las Universidades se generó el más importante movimiento social para preparar la transición a la vida democrática, tanto por el número de personas involucrado como por el hecho de pertenecer al grupo más intelectualmente preparado. La generación de 1950, a la que pertenece, fue la gran protagonista con sus ideas novedosas y su deseo de conectar con las luchas desarrolladas por otros colectivos (obreros, etc.) y de considerar a grupos tradicionalmente marginados como las mujeres.

En este clima político y social, a los tres meses de terminar la carrera se incorpora como profesor a la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Había formado parte de un grupo de estudiantes avanzados que tenía relación con Isidre Molas que les estaba formando para ser profesores en la Universidad Autónoma de Barcelona, de reciente creación en aquel momento[12].

Como esta actividad fue muy inicial, cuando se refiere a su entrada como docente en la universidad, Jordi Capo enfatiza la carencia de formación, preparación previa y tutorización del profesorado que comenzaba la carrera universitaria, así como la masificación de las clases.

> *En enero del 1975, recibí una llamada de Jordi Solé Tura, profesor de esta universidad […] preguntándome si me quería incorporar a la Central, como llamábamos entonces a la Universidad de Barcelona, me incorporé y al día*

[11] El 2 de marzo de ese año, en Barcelona, se le aplicó el garrote al anarquista de 25 años Salvador Puig Antich. Los últimos fusilamientos o ejecuciones tuvieron lugar el 27 de septiembre de 1975 en varias ciudades españolas (Madrid, Barcelona y Burgos). Fueron ejecutados los militantes del FRAP, José Humberto Baena, José Luis Sánchez Bravo y Ramón García Sanz junto a los militantes de ETA Juan Paredes Manot (Txiki) y Ángel Otaegui.

[12] La Universidad Autónoma de Barcelona fue creada en 1968.

siguiente empezaba con dos grupos de 250 alumnos para impartir clase y un temario aberrante; bueno, sería más exacto decir demasiado complejo.

El contexto social de una universidad que se movía en un terreno ideológico no sólo distante sino en clara confrontación con el sistema político imperante condicionaba el escenario que nos describe.

[…] me formé en una universidad que recibió todo el impacto político de los años 68-74, lo cual quiere decir que continuamente estaba cerrada, continuamente entraba la policía. Yo he realizado asignaturas en las que prácticamente no tuve clases, porque no existían las condiciones "objetivas" para llevarlas a cabo, porque saltábamos cada día por la ventana perseguidos por los "grises". Me parece que fue en el año 72 que mi Facultad estuvo cerrada desde marzo hasta tres días antes de los exámenes de junio. Luego, por miedo a que me detuvieran, marché a la mili en mitad de la carrera. Los profesores jóvenes, ayudantes, al menos en mi caso, tuvimos que aprender la asignatura porque no la sabíamos, no la habíamos visto nunca.

Por otra parte, la problemática no se limitaba a la falta de formación pedagógica inicial para la docencia de los profesores noveles, sino que abarcaba la falta de conocimiento de la propia materia que se impartía y que se tenía que ir adquiriendo sobre la marcha.

Jordi Solé Tura, que luego ha sido uno de los padres de la Constitución Española, nos daba clases los sábados por la mañana y enseñaba Historia del Pensamiento Político […]. Al cuarto día lo habían detenido, y ya no lo vimos durante todo el curso, y nadie lo substituyó, con lo cual mi nivel de conocimiento sobre Pensamiento Político cuando entré a ser profesor de Derecho Político era nulo, tuve que ir creando todo sobre la marcha, en la misma explicación aprendía lo que tenía que explicar a los alumnos, yo creo que esto ha cambiado muchísimo.

Cuando compara la universidad de hoy con la de aquel entonces su parecer es que la universidad ha ganado en racionalidad del sistema. Aunque pasadas más de tres décadas y en un contexto político y social que difiere profundamente de las circunstancias que caracterizaron su iniciación a la docencia universitaria, distintos estudios e investigaciones realizadas en el contexto español (Colén, Cano, Lleixà y Medina, 2000; Marcelo y Mayor, 1999) siguen evidenciando las dificultades con las que se encuentra el profesorado novel durante los primeros años de docencia: pocos recursos, escasa colaboración colegial, deficiente o nula formación pedagógica, ausencia de un programa de iniciación y de desarrollo profesional, son algunas de las problemáticas que afectan al desarrollo de las funciones propias de un docente universitario principiante.

A partir de las experiencias vivenciadas, Jordi Capo expresa su preocupación por apoyar la tarea docente y de investigación del profesorado principiante de su departamento.

Durante toda mi etapa de dirección del departamento nunca he querido que los profesores dieran clase el primer año, para que tuvieran un margen de respiro para poder trabajar en su tesis doctoral y además preparar con tiempo las clases.

Lo que no suele ser una práctica común en la mayoría de los departamentos.

La experiencia en París: *"una universidad que funcionaba"*

En el año 1976/77, ya como profesor ayudante de la Universidad de Barcelona, Jordi Capo hace una estancia de un año en el Instituto de Estudios Políticos (IEP) de

París. Un centro de referencia en el campo de la Ciencia Política. Su sensación era que allí había una universidad que funcionaba mientras que a la universidad española le costaba encontrar su ritmo de actividad.

> *Me impacta la situación de una universidad que funcionaba. Hay que decir una cosa, el IEP de París es un centro extraído de la universidad. Después de mayo del 68, el IEP consiguió un status universitario autónomo, con lo cual no se regía como las otras facultades. Porque el IEP era el centro de formación del ENAP, la Escuela Nacional de Administración Pública, o sea el IEP formaba para la Escuela Nacional de Administración Pública. La Escuela Nacional de Administración Pública es el vivero del que surgían todas las élites políticas y administrativas del sistema francés, con lo cual tenía un status, y yo era consciente, cuando iba a visitar la Universidad de la Sorbona, de Nanterre u otra universidad, de que no funcionaban exactamente igual como el IEP. Pero comparar la universidad española con el IEP… eran dos mundos distintos.*

De esta experiencia destaca también el choque que sintió al conocer la racionalidad y la organización del sistema universitario francés.

> *Mi primera sensación fue impresionante, porque yo procedía de una universidad en la que lo más normal eran las huelgas o saltar por la ventana, la persecución o detención de algunos profesores, o el hecho mismo de no saber si al final de mes los profesores cobrábamos o no. Entonces entro en el Instituto de Estudios Políticos de París, y "entro" tiene ahora un sentido literal, y encuentro un tablero informativo con una nota que dice: -'El día siete de marzo el profesor X no impartirá su clase por asistir a un congreso en Ámsterdam, la clase será substituida en el aula 24 el 17 de marzo'. ¡Estábamos en septiembre! Claro, para mí aquello era de una racionalidad y de una organización total y absoluta, y en el Instituto de Estudios Políticos aparecía cada día un bedel por los cursos y miraba cuantos alumnos había en el aula y apuntaba. Aquí continuamos hoy todavía sin ningún sistema de control de la docencia, si los profesores se presentan, de si tienen éxito o no tienen éxito con los alumnos, etc.*

Esta experiencia académica, profesional y vital, experimentada al inicio de su carrera, contribuyó de manera fundamental a su formación y a la configuración de su carrera posterior como intelectual, docente e investigador.

Sobre la docencia, la investigación y la gestión universitaria: *"a mí me gusta más dar clases"*

A lo largo de su trayectoria en la Universidad Jordi Capo ha ocupado muchos cargos de gestión universitaria. Ha sido por cuatro mandatos, en dos periodos no consecutivos, Director del Departamento de Derecho Constitucional y Ciencia Política, ha ejercido de vicedecano, y afirma haber formado parte de todas las comisiones posibles. También es miembro de la Junta de Facultad, y de la junta consultiva de la Universidad, un organismo que en otras universidades no existe. También ha sido presidente del Comité Asesor de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora.

Fuera de la universidad ha ocupado un cargo político, vocal de la Junta Electoral Central, organismo que regula las elecciones en España y que está formado por ocho

magistrados del Tribunal Supremo y cinco catedráticos de universidad, elegidos por el parlamento español. En este cargo ha permanecido diez años, desde 1994 al 2004, pero nos precisa que sus funciones eran compatibles con la dedicación exclusiva, por lo que nunca abandonó la universidad. También ha realizado importantes tareas de asesoramiento institucional.

Pese a que considera que las tareas de gestión universitaria le han hecho dejar un poco de lado la investigación, a lo largo de los últimos diez años ha dirigido tres proyectos de investigación competitivos. Las temáticas de estos proyectos están relacionados con la política de los partidos: las alianzas parlamentarias, la participación de los nacionalistas catalanes en la gobernabilidad estatal, las relaciones mayoría oposición, etc.

> *En este momento trabajo en un proyecto sobre opinión pública y más en concreto estamos elaborando una base de datos en paralelo sobre los temas que se debaten en el parlamento y los que van apareciendo en la prensa, para ver la formación de las agendas públicas. En otros trabajos menos empíricos me he ocupado de cuestiones metodológicas de la Ciencia Política, como su relación con el Derecho; pero en general mis investigaciones se desarrollan sobre las elecciones, el sistema electoral, los partidos y el parlamento.*

En cuanto a la docencia, ha coordinado la preparación del Grado y del Máster en Ciencia Política y también dirige un postgrado profesionalizante que se realiza conjuntamente con la Diputación de Barcelona y el Instituto de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Aunque resalta que se siente satisfecho de su *curriculum vitae*, revela que se encuentra en una evolución personal un poco peculiar que le impele a buscar algo nuevo. Afirma que no le costaría nada continuar investigando en su temática habitual, pero que, muy conscientemente, quiere imponerse un giro radical y no sólo en los temas sino, incluso, en los métodos. Nos señala que esto no es un proyecto concreto, definido, sino más bien una filosofía: prescindir de lo anterior para permitir que aparezca algo distinto. En esta nueva etapa, nos dice con una cierta ironía, todavía no se ha permitido dudar de la docencia.

> *Estoy en una fase de buscar otra cosa y la docencia me gusta. Hoy, ahora en este minuto, a mí me gusta más estar dando clases, pero a lo mejor esta misma entrevista me la haces dentro de un año, y te digo: -"Estoy muy implicado en un proyecto, estoy escribiendo un libro, estoy preparando un ensayo…". Pero es cierto, en este momento, la investigación no es mi principal preocupación.*

En este trimestre imparte dos asignaturas en el segundo ciclo, una de Ciencia Política y la otra de Comportamiento Electoral. Aunque comenta que, en total, imparte 24 créditos, que son muchos si se compara con otros profesores de condiciones parecidas a la suya, describe la situación actual en la que tiene entre 25 y 50 alumnos en clase como idílica cuando piensa en las clases de 250 alumnos a las que se enfrentaba en los inicios de su actividad docente.

> *Yo quiero a mis alumnos, subrayo quiero a mis alumnos, los suspendo mucho, y les crítico y les exijo, pero les quiero, y esta expresión 'les quiero', quizás hace unos cuantos años yo no hubiera sido capaz de decirla. A mí, todavía me gusta dar clases, […] disfruto dando clases.*

Autores como Morin (2000) argumentan que el hecho "transmitir", proceso clave de la educación, requiere de "competencia, pero requiere además una técnica, un arte. Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero Platón ya había indicado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es a la vez deseo, placer y amor,

deseo y placer de transmitir, amor al conocimiento y amor por los alumnos" (p. 132). Maturana (1990: 24) sitúa en el amor el principio del conocimiento y la convivencia al afirmar:

> El amor es el fundamento social, pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por eso digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social.

Mientras Sancho (2001) manifiesta un cierto reparo y propone una cierta cautela al hablar de amor a los estudiantes. Quizás porque en nombre del amor se han cometido mil atropellos, pero también ella, como Jordi Capo, entiende que parece imposible "enseñar" algo a alguien que no consideremos, que no respetemos y por quién no nos interesemos, a alguien a quien "no queramos" enseñar.

Principales ejes de los cambios vividos en la universidad: "*no añoro la universidad pasada"*

a) Del Derecho a la Ciencia Política: la ampliación de títulos de la LRU

Para Jordi Capo el cambio más significativo que ha vivido a lo largo de su trayectoria como docente e investigador en la universidad ha sido la ampliación de títulos producida por la Ley de Reforma Universitaria de los ochenta[13] dado que con la Reforma empieza la nueva titulación de Ciencia Política.

> *Esto es un cambio, en mi caso se vive muy claramente, porque de tener en la Facultad de Derecho, el título de Derecho, pasamos a ofrecer un título de Ciencia Política, un título de Gestión y Administración Pública, un título de Criminología, uno de Ciencias del Trabajo, etc. O sea, la diversificación de títulos es un gran cambio. En mi caso muy fuerte, porque me corresponde una cierta función de referencia en la creación del título de Ciencia Política en la Universidad de Barcelona. Esto cambió mi docencia del campo jurídico al campo politológico y, simultáneamente, me implicó en las complicaciones de la política universitaria y la gestión académica. El título era, inicialmente, sólo de segundo ciclo, con muy pocos alumnos entre dos "monstruos" como Derecho y Económicas. Había otras Facultades de Políticas en Cataluña, etc. No… no ha sido fácil desarrollar un espacio para la Ciencia Política en mi universidad…*

En su relato afirma que en aquel momento su historia personal se imbrica con la institucionalización del área de Ciencia Política.

> *En esta Facultad de Derecho, al crearse las áreas de conocimiento y permitirse la opción entre Derecho Constitucional y Ciencia Política a los que éramos profesores de Derecho Político, lo normal era la opción Derecho Constitucional pero algunos de nosotros dijimos: -"queremos pertenecer al área de Ciencia Política", y esta decisión que abría muchas incertidumbres y que fue bastante peculiar de esta facultad, aunque también se produjo en algunas otras como en la Autónoma de Madrid, permitió luego la aparición, en*

[13] Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto 1983, de reforma Universitaria, BOE, 1-9.83.

la Facultad de Derecho, de una licenciatura de Ciencia Política. Esta decisión, junto a mi paso previo por París, es lo que me ha ido desplazando del campo del Derecho Político o lo que fue su derivación más normal, el Derecho Constitucional, hacia la especialización en Ciencia Política, que tiene unas técnicas y procedimientos muy distintos; aunque yo por mi formación jurídica previa pueda mantener un buen diálogo con los juristas y los constitucionalistas.

Actualmente es catedrático de Ciencia Política y afirma que tal como está configurado su departamento podría estar dando clases en Derecho, en Sociología, en Economía o en Gestión y Administración, pero en su caso en este momento es profesor únicamente de asignaturas de Ciencia Política en la licenciatura de Ciencia Política.

b) La emergencia de la investigación como área relevante

Otro de los grandes cambios en la universidad al que hace referencia es la emergencia de la investigación como un área relevante. Nos relata que cuando inició su trayectoria investigadora en la universidad, la investigación se producía de forma poco estructurada.

Tenías que hacer la tesis porque si no, no podías ser doctor, y si no eras doctor no podías ser adjunto o catedrático y luego, otras publicaciones… era algo así, publicabas porque querías publicar.

Sin embargo, considera que a partir del momento en que empiezan a introducirse los proyectos competitivos, convocatorias públicas para proyectos o empiezan a evaluarse los sexenios, la investigación ha tomado un peso, según él, se ha institucionalizado.

Por institucionalización, me refiero a tener una percepción organizada, vicerrectorado de investigación, unas comisiones de investigación, una evaluación por investigación, recursos económicos para investigación, etc. Todo esto ha empezado y se ha ido desarrollando en los quince, veinte últimos años.

La configuración de este nuevo escenario está enmarcada, por una parte, en la aprobación de la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica[14], en 1986, durante el segundo mandato del PSOE, que tenía como uno de sus objetivos principales elevar el nivel general de la investigación, y la implementación de los sucesivos Planes Nacionales de Investigación, significaron un considerable impulso a todas las áreas de investigación. Y, por la otra, la creación de la *Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora* (*CNEAI*)[15], dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, con el objetivo de evaluar y otorgar incentivos a la investigación científica del profesorado universitario y mejorar su difusión nacional e internacional.

c) La burocracia de la universidad

La burocratización de la universidad es otro de los ejes de los cambios vividos a lo largo de su vida académica al que hace referencia.

[14] Ley 13/1986, de 14 de abril de 1986
[15] http://wwwn.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=501

> *Hoy, la gestión de la universidad es muy lenta, muy compleja, muy burocratizada. Aquí burocratizado no es un juicio de valor, es simplemente una forma de describir el funcionamiento. Es más pesado todo, cuesta todo mucho más.*

En consecuencia,

> *De esta forma el profesor que podría estar tranquilamente estudiando a Max Weber, y lo cito por sus estudios sobre la burocracia, o cualquier cosa, en vez de eso, tiene que leerse literatura gris para hacer un buen reglamento sobre el funcionamiento de los postgrados. Es la lógica implícita de determinadas decisiones. Si abres una línea de actuación, esto inmediatamente te da un cierto juego, que inicialmente no estaba previsto, pero se ha llegado a un punto en el que hay profesores que se dedican, o nos dedicamos' full time', a la gestión de la universidad en vez de estudiar e impartir bien las clases. Unos lo hacen mejor, otros lo hacen peor, pero yo dedico mucho más tiempo a leer informes que no a leer libros de mi disciplina. No sé, quizás es inevitable, pero a veces piensas: -"Oye, dejadnos descansar un poquito".*

El aumento exponencial del "papeleo" derivado de las distintas regulaciones y disposiciones gubernamentales, de las diferentes agencias (de evaluación, acreditación, etc.) o de las propias universidades, está significando una multiplicación de tareas de corte administrativo que la mayoría del profesorado considera lesiva para su tarea principal que consideran es la docencia y la investigación. Pero incluso, como este profesor apunta en otras partes de la entrevista, hace más compleja la propia gestión universitaria.

d) La feminización del profesorado

Un cuarto cambio que destaca se refiere a la feminización del profesorado universitario que a su criterio,

> *Esto es lento, pero creo que hay que señalarlo aquí. En esto se avanza muy despacio, pero se avanza.*

A ese respecto, diversos estudios recientes sobre Género y Ciencia, realizados en España (FECYT, 2005; Gonzàlez, 2004), ilustran con profusión el carácter desigual de las trayectorias profesionales de mujeres y hombres en el mundo académico y científico. Un estudio del Observatorio de Bioética y Derecho de la Universidad de Barcelona denominado "Documento sobre mujeres y ciencia" realizado en el 2004 alertaba del hecho de que, aunque las mujeres representaran casi el 60% de los licenciados, únicamente el 12% de los lugares de catedráticos estaban en manos femeninas y sólo cuatro de los 72 rectorados universitarios de España eran ocupados por mujeres. El estudio también subrayaba la presencia prácticamente anecdótica de las mujeres en las reales academias, dónde sólo 45 de sus 672 miembros eran mujeres (Gonzàlez, 2004).

e) El cambio en los estudiantes

La pasividad y la poca implicación y conexión entre lo que es la vida fuera de la universidad y lo que reciben en el campo académico son los principales factores que destaca Jordi Capo cuando se refiere a los cambios percibidos en los estudiantes universitarios a lo largo de sus años de docencia.

Tengo la sensación de que los estudiantes hoy reciben la enseñanza de una manera mucho más pasiva, y esto aunque tú digas: -"Pues, vamos a hacer algo más activo: vais a resolver este problema". Bueno, ellos resuelven el problema, pero esto no quiere decir que el tema les interese en lo más mínimo.

Subraya que hace unos cuantos años había más inquietud entre el alumnado, había un contexto en el cual ellos aplicaban la información que recibían en clase o quizás vivían en un mundo en el que la información que recibían en clase les parecía relevante. En estos momentos tiene la sensación que la enseñanza parece como externa. Que quizás el saber haya perdido prestigio social.

En este momento, se puede plantear un profesor decir: -"El gobierno aprueba determinada modificación del código penal" y explicar la ley, y no levantar nadie la mano diciendo: -"Pero oiga ¿no le parece a usted que quizás esta modificación no era necesaria?". En este sentido veo a los alumnos más pasivos y, por desgracia, en el campo de las Ciencias Sociales se han acostumbrado demasiado a estudiar con apuntes, con fotocopias, a no leer libros. Esto me preocupa, hay que usar Internet y las nuevas tecnologías, etc., pero hay instrumentos clásicos que no se pueden abandonar, y se están perdiendo.

En la búsqueda de explicaciones a las transformaciones percibidas en los perfiles de los estudiantes apela a la paradoja sobre el cambio de una universidad de élite a una universidad de masas.

Luego hay otros aspectos, como que la enseñanza está llegando a capas sociales a las que no había llegado; por tanto, personas en cuya casa no hay libros, y no es el hecho de que no haya ningún libro, sino que no ha habido nunca un contexto científico, intelectual, de debate. ¡Cuidado!, la ampliación social es una ventaja, el sistema da salida universitaria a todas las capas de la población, pero al mismo tiempo, claro, el nivel se resiente. Porque no es lo mismo hablar para el hijo de un médico, que hablar para el hijo de un albañil, no es lo mismo. Entonces, no se trata de decir: -"Es que sólo tienen que entrar en la universidad los hijos de médicos". No, no. No estoy diciendo esto, al contrario, estoy diciendo que como hay otro tipo de público, hay otro tipo de problemas, y esto también se paga. Aquí la discusión es ¿bajo el nivel? No, yo no soy en absoluto partidario. ¿Cambio los métodos?, quizás, aunque es muy complicado.

También hace hincapié que en las Ciencias Sociales el fracaso está en la capacidad expresiva de los estudiantes, en la capacidad conceptual. En los estudios de Derecho, por ejemplo, hay asignaturas en las que están suspendiendo el 70 y el 80% de los estudiantes.

Suspenden porque no saben conceptualizar y redactar. En el campo en que nos movemos, es muy grave esta falta de capacidad expresiva, y la falta de razonamiento abstracto. Si planteas algo del tipo:- "La belleza, discutamos sobre la belleza". Entonces puedes entrar en un debate sobre si la belleza tiene que ser al mismo tiempo ética, o no tiene que ser ética, sobre la superficialidad, los problemas de la evolución del gusto…. Entonces, planteas en un examen "la belleza" y vas a suspender a todo el mundo, ¿por qué?, porque no tienen capacidad de razonamiento abstracto. Ahora, si explicas en clase que lo bello es: -"a) lo que se ha pintado de color blanco; b) lo que gusta a tantos miles de personas; c) lo que está en los museos, etc.", se estudian aquello, lo recuerdan

más o menos (sólo hasta la fecha del examen) y entonces pueden aprobar. Pero si tienen que redactar, o si tienen que explicar, la capacidad expresiva es muy baja. Entre otras cosas, por lo que decíamos antes. Uno, el nivel social, si en tu casa no se ha leído, no se ha leído. Dos, la presencia de los medios de comunicación, es decir, si te pasas el día mirando la tele o jugando con Internet, chateando, no sabes explicarte, etc.

Añadido a estos factores destaca que la falta de reconocimiento social del profesorado es algo que cree estar quitando el interés de muchos compañeros por la docencia universitaria.

¿Qué profesor tiene reconocimiento social e ingresos elevados por dar unas magníficas clases? Lidiar el día a día con los alumnos, alumnos que suspenden en cifras tremendas, esto es muy duro. Entonces, los profesores prefieren priorizar otras facetas. Yo personalmente, no las rechazo, en absoluto, y las he tenido, pero no me he cansado de dar clases; a mí me gusta dar clases, pero "esto" soy yo.

Y,

Por lo que hablo con muchos compañeros, les veo muy quemados para la docencia, especialmente si ya llevan muchos años. Dicen: -"Bueno, ¿qué da prestigio?", la investigación, los sexenios. Y para los jóvenes, las acreditaciones y los sexenios de investigación son básicos para su consolidación y promoción. O: -"¿cómo mejorar mis ingresos?". En una facultad como Derecho, y también en otras, una persona de un determinado nivel puede realizar un informe para el Ministerio de Justicia, puede realizar un dictamen para un abogado, puede realizar un estudio para una empresa, etc. Entonces, los profesores dicen, dónde gano dinero, en estas actividades, en qué obtengo prestigio, publicando, yendo a congresos. Además, si puedo viajar, ahora voy tres meses a Washington, ahora estoy en París; es más estimulante. Hay pocos incentivos para la docencia.

Así, parece situar la falta de interés de algunos profesores universitarios por la docencia, en primer lugar, en la dificultad que supone enseñar a unos estudiantes que por procedencia social, experiencia cultural, expectativas y por el papel que le otorgan a la propia Universidad, son cada vez menos reconocibles por el profesorado. En segundo, en la revaloración de la investigación que supuso la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica y el establecimiento de los sexenios de investigación, una iniciativa que ha representado un avance importante en la visibilización internacional de la investigación y de los investigadores españoles [10]. Y, el tercero, en el despegue económico que ha tenido lugar en España en los últimos 30 años, lo que ha representado una oportunidad sin precedentes para los académicos de algunas áreas de conocimiento de realizar tareas, a menudo prestigiosas y lucrativas, complementarias a su dedicación a la universidad.

f) El futuro: Bolonia, globalización y movilidad

Sobre el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, resalta que bajo el paraguas de Bolonia se ponen demasiadas cosas, cuando se debería incidir en determinados aspectos y no en todos a la vez.

Quiero decir, si hay que reformar los títulos, haces un proyecto y reformas los títulos, pero si al mismo tiempo que reformas los títulos tienes que inventarte

> *los postgrados o los Másters, pero al mismo tiempo propones cambiar los contenidos, y al mismo tiempo exiges cambiar los métodos, y al mismo tiempo discutes si vas a hacer la enseñanza virtual, semipresencial o presencial, etc., etc., son demasiadas incertidumbres, para poderlas manejar con un cierto control, con una cierta seguridad en el mismo momento. Entonces, una de mis críticas sería ésta, se tocan demasiadas piezas al mismo tiempo.*

No obstante, bajo su visión, el proceso de Bolonia, entendido como el elemento que permite la movilidad para profesores y estudiantes le parece un cambio importante y significativo.

> *Es un cambio importante, lo que entendemos por globalización. La posibilidad de que aquí lleguen profesores extranjeros, no como profesores invitados durante tres meses, sino la posibilidad real de que un profesor holandés, con dedicación exclusiva o permanente en una universidad alemana, inglesa, llegue a España, a mí esto me parece importantísimo. Y al revés, que un estudiante español pueda ser profesor en una universidad de México, o en una universidad de Londres, esto es un cambio importante.*

Pese a que el largo proceso de debate bajo la etiqueta de "Bolonia" ha producido muchas incertidumbres y años de provisionalidad, Jordi Capo considera la universidad de hoy mejor que la universidad de hace 25 años: la implicación del profesorado es más elevada, la especialización, la profesionalización, etc. Todos estos factores le llevan a afirmar que no añora la universidad pasada.

Sin embargo, casi un año después de realizar la entrevista a y con la Historia de Vida prácticamente acabada, tuve la oportunidad de escuchar a este profesor en una mesa redonda sobre "*Las múltiples caras del cambio en la Universidad*" realizada en el marco del simposio internacional "*Cambian los tiempos, cambia la Universidad. El profesorado universitario ante los cambios*"[16]. Al final de su intervención Jordi Capo enfatizó que hubiera podido ser decano de la Facultad de Derecho pero que decidió retirarse, en pleno proceso electoral, y con bastantes posibilidades de resultar elegido, dado que, a su entender, el caos y la falta de criterios eran demasiados para que él pudiera compatibilizar su visión muy crítica con un cargo académico. Algunos de los puntos que destacaba para ilustrar este escenario eran:

- Los constantes cambios políticos que no benefician la reflexión sobre la universidad (cambios de partido, en los ministros del mismo partido e incluso en las estructuras ministeriales que engloban la universidad y la investigación).
- Discurso de la excelencia. La distancia entre el discurso y la práctica. Él preferiría hablar de aprovechamiento racional y óptimo de los recursos que de universidad de excelencia -a coste cero- porque le parecería una opción más realista.
- Decisionismo. Todos los que tienen un cargo de gestión creen que deben impulsar cambios. El cambio es necesario pero no puede ser un valor en sí mismo.

[16] El simposio tenía por objetivo presentar y debatir los resultados de la investigación en la que se enmarca el desarrollo de la presente Historia de Vida, así como intercambiar conocimientos y posicionalidades sobre el sentido y la vivencia de los cambios en la universidad española en los últimos 30 años.

- Los criterios de evaluación opacos y las decisiones discutibles con los que se realiza el control de la calidad universitaria por parte de agencias externas (AQU, ANECA, CNEAI, etc.).
- El enfoque psico y sociopedagógico con el que se abordan determinados problemas.

Jordi Capo nos comenta, tras la lectura de estas páginas, que la reflexión sobre qué se enseña, cómo y para qué es consubstancial a la Universidad –y que un debate pedagógico de fondo era necesario- pero que el lenguaje de competencias, destrezas, habilidades, recursos, contenidos, procedimientos, niveles de concreción, etc. se está convirtiendo en un procedimiento de transformación burocratizado. En su opinión, la clave de la enseñanza radica en que el profesor hace y sabe "algo". Y que en este "algo", disfruta. Es esta satisfacción la que se presenta, implícita, como propuesta al estudiante para que acceda al disfrute, implícito, de este "algo" en el ser, saber, hacer como (y más) que el profesor. Este mecanismo no circula por los métodos de evaluación de las competencias, sino por el deseo, siempre abierto, de conocimiento del profesor, que debe ser capaz de proponer este deseo a un alumno que es libre, y adulto, para aceptar este reto.

Después de un largo periplo entre la gestión universitaria, la docencia y la investigación parece ser que las clases, los estudiantes, la pasión por la enseñanza continúan siendo el fundamento de su vida académica. Y quizás, porque se considera quemado por y para la gestión, y en proceso de cambio en la investigación, admite apuestas, de ahí su ironía, sobre si los nuevos cambios docentes no le pondrán también en duda esta faceta.

3
Los muchos pasos de una larga trayectoria

Juana Mª Sancho y Luciana Rubio

Contacto y negociación

Llegamos a Manuel [17] a través de una colega de su Universidad [18] que nos proporcionó el nombre de tres personas que cumpliesen con el requisito de ser hombres, del ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas y llevasen más de veinte años en la academia. En la primera llamada prácticamente quedamos de acuerdo en que participaría. Le enviamos el documento de negociación y a los pocos días Juana le hizo la primera entrevista a media tarde en su despacho. Un lugar tranquilo y agradable, con aire monacal, situado en la Facultad, un edificio antiguo recién rehabilitado. Un sitio ideal para el estudio y la reflexión adonde no llega ningún ruido exterior. Lo encontró leyendo y enseguida comenzaron una conversación que duró en torno a hora y media. Al acabar, Manuel le enseñó el nuevo/viejo edificio, con amplios espacios y todas las clases equipadas con un ordenador y sistema de proyección. Aunque el edificio contaba con algunas clases tipo seminario, resultaba paradójico que pese a tratarse de un entorno recién estrenado, para albergar a una facultad con pocos estudiantes, y en pleno proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) -que implica un sistema de enseñanza más centrado en el aprendizaje de los estudiantes-, los muebles de las clases estuviesen atornillados en el suelo, en rigurosas filas y columnas.

Al salir de la facultad, se encontraron con una colega y, de camino a casa –bueno, Juana al hotel-, se pararon a tomar un refresco. Un momento que aprovecharon para hablar de manera informal sobre *lo divino y lo humano* de la Universidad y la vida política del país.

Una vez Luciana transcribió la entrevista, se la mandamos para su aprobación. Cosa que hizo Manuel, añadiendo y quitando algunos detalles. Lo que quedó claro, desde el primer momento, es que él quería ser totalmente anónimo, con lo que se eliminó todo aquello que lo pudiese identificar. Algunos meses más tarde, con motivo de otro viaje de Juana a su ciudad, mantuvieron una segunda entrevista, para aclarar algunos puntos. Manuel también añadió alguna información que resultó significativa para su historia profesional de vida.

De nuevo transcrita por Luciana y aprobada por Manuel, analizamos el contenido de las dos entrevistas para extraer los ejes en torno a los cuales articular el relato. Un relato que sigue una línea de tiempo marcada por los acontecimientos considerados por Manuel como los cambios más significativos vividos en sus treinta años largos de dedicación a la Universidad, complementados con sus reflexiones y posicionamientos sobre los mismos. Las palabras textuales de Manuel están señaladas en cursiva y por

[17] Nombre supuesto.

[18] Agradecemos a MMLL su colaboración en esta investigación que nos permitió ponernos en contacto con Manuel.

tratarse de lenguaje oral puede sonar un tanto más coloquial que el escrito utilizado por las autoras. El texto que hoy se hace público también ha sido aprobado por Manuel.

Perfilando la historia profesional

La relación profesional de Manuel con la Universidad comienza, en calidad de Profesor Ayudante de Clases prácticas, el mismo año que acaba la licenciatura y se promulga la Ley General de Educación (1970). Aunque su vinculación efectiva con esta institución se produce en el Curso 1974, en el que es contratado como Profesor Ayudante de Clases Práctica con dedicación plena, año en el que deja la enseñanza privada. Su entrada en la Universidad se debe básicamente a su expediente académico. En el año 1973 obtuvo una beca de la Fundación Juan March para la realización de su tesis doctoral, investigación que tuvo que simultanear con su trabajo en la enseñanza media. Además de esa beca, los estudios de licenciatura los realizó con la ayuda de becas estatales concedidas en base al expediente y a la carencia de medios económicos de la familia. En los últimos cursos de la licenciatura también simultaneó los estudios con la impartición de clases particulares y en academias. De hecho, se pasaba los veranos en la ciudad de CCC -donde realizó los tres últimos años de carrera- trabajando en una academia, a pesar de tener toda su familia en ZZZ, su tierra natal.

En estos casi 40 años, ha sido profesor ayudante de clases práctica (dedicación plena) profesor encargado de curso (dedicación exclusiva) en la Universidad en la que realizó sus estudios. Después de seis años de ocupar estas plazas, fue contratado por una Universidad histórica de la región de la que proviene. Primero, y durante un año, como profesor adjunto interino (dedicación plena). Después, durante cinco, como profesor adjunto interino (dedicación exclusiva). A continuación, y por dos años, como profesor adjunto contratado. Ganó la titularidad, en esta misma Universidad en 1984 y fue profesor titular hasta el 2002 que ganó la cátedra.

Durante todos estos años ha impartido un buen número de asignaturas diferentes. Aunque siempre ha sido responsable de una directamente vinculada con su ámbito de especialización. Ha sido director de departamento y decano en un momento difícil en el que tuvo lugar el desdoblamiento de una facultad en dos "*me presenté a decano a petición de todos los profesores para que gestionar el desdoblamiento de la Facultad de Filosofía y Letras en las dos nuevas facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación*". Y fue el primer decano de su nueva Facultad durante un año.

Desde que fueron creados por el Ministerio de Educación los Proyectos I+D, a partir de la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica[19], siempre ha estado integrado en un grupo de investigación y ha participado de una manera ininterrumpida en proyectos de investigación financiados. En estos momentos todos los profesores de su área (en total 7) forman un grupo de investigación consolidado, en el que están integrados también profesores de otras universidades españolas y extranjeras. Cuando se llevó a cabo esta entrevista tenía 4 sexenios reconocidos y le correspondía solicitar el 5º en 2008, por lo que en esos momentos cuenta ya con cinco.

[19] Ley 13/1986, de 14 de abril de 1986.

Su labor docente es muy bien valorada por los alumnos. De hecho, es el profesor de su facultad que obtiene la máxima puntuación en las encuestas. Debido a que el número de alumnos por clase en su Facultad no suele pasar de 25, sigue un sistema de evaluación continua, basada en la lectura, análisis y discusión de textos.
En conjunto, la historia de vida profesional de Manuel, se ha desarrollado en torno al eje central del estudio y la investigación de su tema de especialización.

> *Mi investigación ha girado en torno a un problema central de la Filosofía, el problema o cuestión de cómo se vinculan el lenguaje y el pensamiento con el mundo. Se trata de un problema recurrente a lo largo de todo el desarrollo histórico de la Filosofía y que he ido abordando desde perspectivas distintas, desde las perspectivas de la Fenomenología, la Filosofía del Lenguaje, la Filosofía de la Ciencia y la Neurofisiología. Los resultados de la primera aproximación a esa problemática figuran en una de mis primeras publicaciones, el libro… Ese libro es, en realidad, una reelaboración de lo que había sido el capítulo más personal de mi tesis doctoral.*

Una trayectoria situada en los vaivenes producidos por un cambio de universidad, su paso de una categoría profesional a otra, las transformaciones de la sociedad española y las repercusiones de la puesta en práctica de las distintas leyes. La imagen que nos sugiere la reconstrucción de su experiencia vivida es la de alguien cuya forma de estar le ha permitido relacionarse con los cambios con una gran serenidad.

La importancia del contexto familiar: el principio del final

Casi al acabar la segunda entrevista, Manuel comenta que, a pesar de que nuestra investigación se centra en su trayectoria en la Universidad, quiere poner de manifiesto la importancia que para él tuvo su entorno familiar y, sobre todo, el papel de su padre, en su desarrollo personal y laboral. Nació en un entorno rural en el seno de una familia humilde recién acabada la guerra civil española. No disponemos de datos estadísticos sobre la escolarización de esta época, pero si pensamos que según el Libro Blanco (MEC, 1969) -realizado como base a la promulgación de la Ley General de Educación de 1970-, en la década de 1960 el máximo nivel de escolarización se daba a los 6 años (88,7%), siendo a los 14 del 40,6% (10,2% correspondiente a primaria, 24% a bachillerato general y técnico, 4% a formación profesional y 0,6 a enseñanzas técnicas de grado medio y magisterio), podemos imaginar las reducidas posibilidades que sociológicamente tenía Manuel para salir del círculo de la pobreza. Pero su padre se empeñó y lo rompió.

> *Tú me preguntaste por mi trayectoria en la Universidad. Voy a decirte algo más acerca de mis primeros pasos para llegar a ella. Nací en una aldea de… y soy el mayor de una familia muy humilde de cuatro hermanos. No pasábamos hambre, pero no había medios económicos para nada más. En aquella zona y en aquella época no existían centros de enseñanza media, el más próximo era LLL y distaba unos treinta kilómetros. A mis padres nunca se les pasó por la cabeza enviarme a estudiar a un centro de enseñanza media, eso suponía unos gastos a los que ellos no podían hacer frente. En resumidas cuentas, yo fui a una escuela Unitaria que había en la propia aldea. Lo que sí es cierto es que mi padre tenía la obsesión de que aprendiésemos a leer y adquirir unos conocimientos mínimos de matemáticas, conocer las cuatro reglas, como se decía por aquél entonces. Con ese propósito se preocupaba de que no*

faltásemos un solo día a la escuela. La escuela era para él lo más importante, más importante que ayudar en las labores del campo. Esa preocupación de mi padre porque no faltásemos un solo día a la escuela tenía un motivo personal. Durante la guerra civil, me recordaba a menudo mi padre, él había tenido la oportunidad de hacer carrera militar y perdió esa oportunidad por ser analfabeto, de ahí su preocupación porque a sus hijos no les sucediese lo mismo. En general, los otros niños de la aldea asistían a la escuela con menos asiduidad, ya fuera porque ayudaban en las labores del campo o porque sus padres no se preocupaban por enviarlos a la escuela. Recuerdo que en cierta ocasión otros niños habían tratado de convencerme para ir a pasar la mañana con ellos a una bodega en ruinas, situada en medio de los viñedos, en lugar de ir a la escuela. El hecho es que, como me había negado a ir, hicieron llegar el rumor a mi padre de que esa mañana yo no había ido a la escuela. Cuando llegué a casa al mediodía me encontré a mi padre con el cinturón en mano preparado para darme una buena paliza. Al preguntarle por qué me iba a pegar me lo dijo y me salvé de la paliza gracias a mi protesta e insistencia en que sí había ido a la escuela y en que, si no me creía, que se lo preguntase al Sr. Maestro, que era vecino de la aldea y vivía en una casa prácticamente enfrente de la nuestra.

Durante muchos años, en una España empobrecida material y culturalmente por una guerra civil y una dictadura, el seminario y los colegios religiosos fueron, para muchos niños de familias con medios reducidos, la única posibilidad de acceder a la educación y de lograr la entrada a una universidad elitista a la que sólo llegaba el 5% de la población. Manuel, que por sus orígenes familiares parecía estar abocado a un determinado futuro, encontró en la figura de su padre la *razón* de la que habla Postman (1999). Ese estado de conciencia difícil de describir, pero que sin su presencia la enseñanza formal no funciona, porque quien no la tiene no encuentra ninguna *motivo* para superar las dificultades y, a menudo, el sin sentido.

Dados los buenos resultados que iba obteniendo en la escuela y que mi período de escolarización (12 años) estaba a punto de finalizar, entre el maestro de la escuela, el cura párroco y mis padres se organizaron para enviarme a un convento en donde pudiera seguir estudiando. En aquella época, bastantes niños de las aldeas de…, por no decir la casi totalidad, pudieron proseguir la formación adquirida en las escuelas Unitarias gracias a su paso por los seminarios diocesanos o por los conventos. En ese sentido la iglesia católica hizo una labor muy positiva, aunque muchos de sus seminaristas nunca llegasen a ser sacerdotes o frailes. Ingresé en un convento de frailes a los doce años y allí estudié los cinco cursos de humanidades (que hice en cuatro años), un año de noviciado y tres cursos de Filosofía. Cuando iba a iniciar los estudios de Teología abandoné la orden religiosa y regresé a la casa paterna, en donde pasé unos ocho meses, hasta que me fui a cumplir el servicio militar.

El siguiente problema era cómo continuar los estudios superiores cuando no disponía de medios para costear la universidad. Una opción muy grata para las familias, por ser una carrera corta, relativamente respetada, y que llevaba a encontrar trabajo de forma casi inmediata, era Magisterio. Aunque en aquella época no fuese una licenciatura universitaria, sino una especie de formación profesional a la que se podía acceder con cuarto de bachillerato (hoy vendría a ser segundo de ESO).

Mis padres me decían que hiciese Magisterio, estudiando en casa y presentándome por libre a los exámenes. Yo deseaba seguir estudiando, pero no Magisterio y tampoco hacerlo en la Universidad Pontificia de Salamanca, aunque allí me convalidaban una buena parte de los estudios realizados en el convento. Por otra parte, tampoco disponía de medios económicos para financiarme los estudios en Salamanca. De ahí que pasase esos ocho meses en la casa paterna hasta que llegó el momento de "incorporarme a filas", ir a cumplir el servicio militar. Mientras hacía el servicio militar tuve la oportunidad de conocer a un teniente del ejército con el que adquirí una cierta confianza y que, conociendo mi situación económica y mi deseo de seguir estudiando, me indicó la posibilidad de trabajar en una academia que tenía un hermano suyo en TTT[20]. Me entrevisté con su hermano al terminar el servicio militar y llegamos a un acuerdo: él me proporcionaba alojamiento y manutención y yo, a cambio, me encargaba del cuidado de los estudiantes internos y de la vigilancia de la sala de estudio. Durante ese año solicité la convalidación de los estudios realizados en el convento y preparé las pruebas de selectividad de acceso a la Universidad, ya que lo único que me convalidaron fueron los estudios de bachillerato. Pasé las pruebas de selectividad y, con el propósito de iniciar los estudios universitarios, llegué a un nuevo acuerdo con el director de la academia. Él me seguiría proporcionando el alojamiento y el desayuno y yo, a cambio, le impartiría la clase de Latín a los alumnos de tercero y cuarto curso de bachillerato. Con esa ayuda, la de algunas clases particulares y dos pequeñas becas del estado pude cursar los dos primeros cursos de la licenciatura de Filosofía y Letras en la Universidad en la que ahora trabajo.

Al finalizar los dos cursos comunes[21] de la licenciatura en Filosofía y Letras decidí seguir la especialidad de Filosofía, para lo cual tuve que desplazarme a la Universidad CC, ya que en aquel momento en mi actual Universidad no existían los estudios de Filosofía. En la Universidad CC cursé los estudios de Filosofía con la ayuda económica de becas del estado, trabajando durante los veranos en una academia que impartía clases de recuperación y con alguna que otra clase particular de latín o griego a lo largo del curso. Ese fue el peregrinaje de mis estudios de licenciatura.

El relato de Manuel desprende el sabor agridulce de todas las historias de superación de las circunstancias sociales y culturales. Visto en perspectiva evoca momentos duros, de mucho esfuerzo, de mucha lucha con el contexto y con uno mismo. Pero al mismo tiempo conlleva la gran satisfacción de haberle permitido escribir su propia historia y no la que las inercias sociales, económicas y políticas parecían ya tener preparada.

La trayectoria, si uno la ve ahora retrospectivamente, fue muy dura y de mucho trabajo.

---

[20] La ciudad de su región en la que está la Universidad histórica en la que él trabaja ahora.

[21] Cuando Manuel comenzó la carrera y prácticamente hasta la implantación de la LRU, existía en el ámbito de la Ciencias Sociales y las Humanidades una sola licenciatura: Filosofía y Letras. Durante los dos primero años, todos los estudiantes cursaban un conjunto de asignaturas que iban desde la Historia y la Geografía Universal a la de España, latín, griego o árabe, Filosofía e Historia de la Filosofía, Lengua y Literatura, etc. Entre 3º y 5º existía una especialización en las diferentes Filologías, Historia y Geografía, Filosofía, Psicología, Pedagogía, etc. Algunas de ellas sólo se impartían en determinadas Universidades.

Pero le permitió caminar los senderos que él se marcó y no por los que ya le venían impuestos. Aunque el recorrido no tuviera un solo trazo y estuviera enmarcado, como no podía ser de otro modo, por las circunstancias personales y familiares.

> *Finalicé los estudios de licenciatura en Filosofía en el año 1970 con un buen expediente académico, media de sobresaliente. Al finalizar el último curso el Profesor RRR me ofreció la posibilidad de trabajar con él e incorporarme a su Departamento con una plaza de Ayudante que acababa de crearse*[22]*, pero para ello tenía que realizar la tesina de licenciatura durante el verano y presentarla en septiembre. Mi amarga respuesta fue que eso era imposible ya que durante el verano tenía que trabajar, impartiendo clases en la misma academia en la que venía haciéndolo los veranos anteriores. Aunque el Profesor RRR me vinculó oficialmente a su Departamento con una Ayudantía de dedicación normal, es decir, con una ayudantía prácticamente sin dotación económica, pasé los tres años siguientes a la licenciatura simultaneando el estudio con el trabajo en un centro de Enseñanza Media. En el primero de esos años realicé la tesina de licenciatura y en el siguiente comencé a trabajar en el proyecto de investigación de la tesis doctoral. Al tercer año tuve conocimiento de la existencia de las becas de la Fundación Juan March. Solicité una de esas becas, presentando el proyecto de investigación de la tesis doctoral en la que estaba trabajando. Me fue concedida la beca y eso me posibilitó dejar la Enseñanza Media y dedicarme íntegramente a la realización de la tesis doctoral, produciéndose al año siguiente mi incorporación a la Universidad con dedicación a tiempo completo.*

La entrada en la universidad: la evolución del sistema de enseñanza

Manuel comienza a impartir clases en la Universidad histórica en la que estudió de 3º a 5º de carrera en el momento de la primera expansión de los estudios universitarios, al compás del desarrollo económico del país en la década de 1970, el aumento demográfico y la implantación de la LGE de 1970, que abrió la educación básica a prácticamente toda la población.

> *Mi entrada en la universidad fue en la Universidad de CCC, donde la titulación comprendía Filosofía, Psicología y Pedagogía, allí impartí mis primeras clases de Historia de la Filosofía Antigua y Medieval a tres grupos de doscientos y pico alumnos cada uno. Con ese número de alumnos no se podía hacer otra cosa que impartir la clase magistral. Aquello, desde mi punto de vista, no era enseñanza. Pero eso fueron, claro está, las circunstancias, no es que la Universidad como tal haya cambiado. En la actualidad, en muchas titulaciones sigue habiendo el mismo número de alumnos por aula.*

Hasta finales de la década de 1960, España contaba con 12 universidades históricas, cuyo número se fue ampliando con los años, sobre todo a partir de la LGE y la LRU de 1983, hasta llegar a las 50 públicas y las 25 privadas de la actualidad. De ahí los picos de masificación que se dieron en algunos momentos. Por lo que Manuel considera que él tuvo que modificar su forma de impartir la enseñanza para adaptarse a la situación

[22] Se refiere a las plazas de docentes universitarios que comenzaron a aparecer en la Universidad, como fruto de la implantación de la LGE y la ampliación de los estudios universitarios.

con la que se encontró. Algo que cambió al trasladarse a la Universidad en la que trabaja ahora, también histórica, que acoge a un menor número de estudiantes.

> *Cuando vine para la Universidad de* TTT, *pasé a impartir docencia de materias ahora integradas en el área de Lógica y Filosofía de la Ciencia (Lógica, Metalógica, Filosofía de la Ciencia, etc.). Y ahí, a excepción de la Lógica que era común a las tres secciones, el número de alumnos era menor y el sistema de enseñanza ya podía ser otro que no fuese la clase magistral. Es así, en función del número de alumnos en clase, como he ido pasando de la clase magistral al sistema de enseñanza que ahora sigo en todas las asignaturas, que básicamente consiste en "forzar" al alumno a aprender filosofía a partir de la lectura crítica de las fuentes que, a su vez, son objeto de análisis, discusión y puesta en común en las sesiones de clase. Al principio, cuesta un poco introducir a los alumnos en esta nueva dinámica, ya que, por lo general, tienden a adoptar una actitud pasiva, de no participación, pero, el hecho de que en cualquier momento se les pueda hacer una prueba del material que viene para cada sesión hace que terminen entrando en la dinámica participativa y del trabajo diario.*

Uno de los aspectos que se propone abordar el proceso de construcción del EEES, conocido como el plan Bolonia, es la tradicional *pasividad* de los estudiantes en las Universidades cuyo sistema tradicional de enseñanza sigue mayoritariamente basado en la clase magistral (o expositiva) y en la reproducción, mediante exámenes de papel y lápiz, de un conocimiento de carácter declarativo y factual (Laurillard, 1993). Los nuevos modos de construcción del conocimiento (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman y otros (1997 [1994]), las nuevas demandas sociales y los avances del conocimiento sobre cómo aprendemos (Sawyer, 2006; Fischer, 2009) están demandando cambios sustanciales en la forma de enseñar y aprender. Manuel, por su propia formación, tenía estos aspectos claros antes de *Bolonia*, y el alumnado siempre le ha respondido de forma muy positiva, mostrando un alto grado de aprendizaje.

> *Ese sistema de trabajo implica la asistencia diaria a clase, ya que a las dos faltas no justificadas se pierde el derecho a la evaluación continua y hay que hacer examen final. Aunque no suele ocurrir, a veces algún alumno no puede venir a clase y me avisa: -"¡Ay!, mira que mañana tengo tal cosa, no puedo venir", no pasa nada. Porque al tener pocos alumnos puedes atenderlos a nivel personal. Mi enseñanza ha sido, a excepción de la experiencia de* CCC, *siempre muy similar en este sentido. Lo único que ha cambiado es la utilización de las nuevas técnicas de la información.*
>
> *A los alumnos les agrada el sistema, leen a los autores, aprenden, no pasan por examen final y están trabajando durante todo el año. De hecho, por ejemplo, al principio que se presentaban muchos a las oposiciones*[23]*, cuando les salía un tema de Filosofía de la Ciencia es el que elegían. Para mí era el índice de que aquello funcionaba, no las encuestas, ya que lo único que reflejan, a mi entender, es la sintonía de los alumnos con el profesor. En resumen, que a nivel de la enseñanza, desde mi llegada a la Universidad de* TTT, *no ha habido grandes cambios, debido al reducido número de alumnos*

[23] Se refiere a las del profesorado de secundaria.

que siempre hemos tenido por clase en Filosofía. Pero en otras titulaciones en las que el número de alumnos eso era masivo, antes y también ahora el número de alumnos por aula sigue siendo masivo.

Sin embargo, donde se ha enfrentado con más situaciones de cambio ha sido en el propio contenido de las asignaturas a impartir, en sintonía con la propia construcción de las materias de referencia en el proceso de apertura de la Universidad española.

Y cambios…, claro que los ha habido, pero más bien en relación con los contenidos. Cuando empecé a impartir la asignatura de Filosofía de la Ciencia no existía todavía en este país un mapa del desarrollo de esta disciplina. Eso hizo que empezase casi de cero y que el programa se fuese modificando a medida que yo, y en España, en general, se iba teniendo un conocimiento más completo del desarrollo de la Filosofía de la Ciencia en el siglo XX. En estos momentos los contenidos de un programa de Filosofía de la Ciencia están más o menos estandardizados a nivel internacional.

Volver a la tierra. *"Aunque académicamente fue un paso atrás tremendo"*

Manuel dejó la Universidad de CCC donde realizó los tres últimos años de carrera y comenzó su trayectoria docente e investigadora, no por motivos académicos "*el departamento funcionaba bastante bien*", sino por razones familiares y afectivas. Aunque en un primer momento no consideró el cambio como algo positivo desde el punto de vista profesional. Su vuelta a *casa*, en 1976, coincide con el despliegue de la LGE que conlleva la conversión de las Facultades de Filosofía y Letras, en un conjunto de Facultades: Filología, Filosofía y Ciencias de la Educación, Historia y Geografía, Psicología, etc. En muchas ocasiones sin los recursos necesarios para apoyar la nueva estructura.

La venida a la Universidad de TTT *fue como dar un paso atrás. Aquí prácticamente no había nada. La Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación acababa de crearse y se creó prácticamente en el aire, sin profesorado formado y sin infraestructura. De hecho, la Facultad ha estado ubicada primero en el edificio de la plaza de MMM, luego en el viejo edificio de FFF, más tarde en III, estos últimos años en el Campus UUU y ahora en este noble edificio estupendamente restaurado. Esperemos que esta sea nuestra sede definitiva.*

Me apetecía volver a mi tierra. Aunque académicamente fue un paso atrás tremendo. Como decía, aquí no había prácticamente nada, poco más que una Facultad creada en el papel y sin medios. Por otra parte, yo procedía de un Departamento de AAA y pasé a trabajar en un Departamento de GGG. Al mismo tiempo que seguía haciendo mi tesis. Una verdadera locura, investigar en semántica fenomenológica e impartir clases de Filosofía de la Ciencia y Lógica. Pero esas fueron mis circunstancias personales.

Sin embargo, para Manuel, en estos años, las reformas por las que ha pasado la Universidad, han sido positivas.

La Universidad, en general, ha mejorado sensiblemente con la democracia. Se ha modernizado, saliendo del aislamiento al que estuvo sometida durante el franquismo. Cada vez más, aunque queda bastante camino por recorrer, nos estamos sumando al carro europeo. Se publica cada vez más en revistas de

prestigio internacional y se participa también cada vez más en congresos internacionales. Por otra parte, los profesores más jóvenes ya suelen formarse en centros extranjeros de reconocido prestigio. En una palabra, la universidad se ha hecho más universidad.

La implantación de la Ley de Reforma Universitaria

Para Manuel, la Universidad española tuvo su mejor momento en las décadas de 1980 y 1990, coincidiendo con la euforia política y social catalizada por el triunfo del partido socialista en las elecciones de 1982. La promulgación de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 [24] y la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica, con todas sus *inevitables* lagunas y *perversiones* en su aplicación, marcaron un hito en la historia de la universidad española.

Aquí el mejor momento fue a partir de la LRU. Fue cuando se implantaron cosas como la figura del Profesor Visitante, las visitas de investigadores, ayudas para la participación en congresos y la estancia de profesores en centros de investigación extranjeros, etc. Se inició la centralización de la Biblioteca, dotándola de un presupuesto razonable y pasando las bibliotecas de los centros a integrarse en esa única unidad. Se mejoró sensiblemente el presupuesto, de tal modo que no había ningún problema para pedir libros, o subscribirse a revistas. Digamos que ha sido el momento óptimo en el que, por ejemplo, en mi área, pasamos de no tener apenas fondos a equiparnos con una de las mejores bibliotecas del área a nivel nacional. […] Con el rector PPCC y su equipo de gobierno es cuando esta Universidad experimentó su mayor transformación, para mí fue el mejor equipo, se dedicaron y consiguieron – a ver él también es un militante del PSOE- mucho dinero. Pusieron en práctica muchas iniciativas. Fue un momento álgido de la Universidad.

Un momento social, político y económico determinado y un gran rector en sintonía con un gobierno, pueden impulsar una gran mejora en una determinada institución. Las preguntas que surgen son hasta qué punto la Universidad está politizada (o más bien *partitizada*), en el sentido de poder contar con los recursos necesarios independientemente del signo político de los responsables de la Universidad y del Gobierno. Algo que, a tenor de lo que ha venido pasando con la creación de las nuevas universidades, parece tener una respuesta afirmativa: sí está *partitizada*. La segunda, en estrecha relación con la primera, es hasta qué punto las mejoras introducidas son sostenibles o el hito representa, inevitablemente, el comienzo del declive. En la experiencia vivida por Manuel, parece que ha sido así.

La Universidad, en general, en los últimos años ha ido a peor. Desde el gobierno del rector VVDD no se han vuelto a crear nuevas plazas para la promoción del profesorado. Con el rector VVDD, se crearon plazas tanto a nivel de titularidades como de cátedras, y eso ha desaparecido en los últimos años. Con lo cual, el profesorado no tiene modo de promocionarse dentro de su propia universidad, y es muy difícil que un profesor, ya asentado en una universidad y con cargas familiares, se desplace a otra por motivos de

[24] Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

promoción personal. Los desplazamientos del profesorado estabilizado suelen ser temporales y por razones vinculadas con la investigación. La movilidad que sí es necesaria, ha de producirse en los primeros años de formación. Como decía, desde hace unos diez o doce años hemos ido dando pasos atrás, a pesar del buen estado de la economía española.

Sin embargo, esta pérdida o el no mantenimiento de las mejoras conseguidas no afectan por igual a toda la Universidad.

A nosotros personalmente no nos ha afectado porque nos dieron este edificio que está muy bien y que para nuestro trabajo es el adecuado. Como se constituyó la nueva Facultad y se trata de una titulación de pocos alumnos, la situación de enseñanza es ideal. En ese sentido, mi situación personal ha mejorado, pero no es que haya cambiado la Universidad, la Universidad como tal ha seguido igual o ido a peor.

Las mejoras que permanecen y algunos errores

Sin embargo, Manuel reconoce que durante este tiempo, y es algo que continua, se han realizado logros importantes en la Universidad española, sobre todo por lo que se refiere a su apertura y a los procesos de democratización. Factores que han contribuido a la mejora de la formación tanto del profesorado como del alumnado.

Puedo hablar de lo que conozco que es mi titulación y en relación con ella rescataría de la universidad franquista, si ello fuera posible, sólo algunos buenos profesores que fueron capaces de iniciar esa apertura de la Universidad para situarla en el contexto internacional. Algunos de ellos fueron los introductores de la fenomenología, el existencialismo, la filosofía analítica, etc. en este país. Creo que hay muy poco más que se pueda salvar de la universidad franquista. Con sus errores, ha sido positivo para la universidad la implantación de la LRU, si bien es lamentable que no fuese una Ley consensuada por todos los partidos políticos. Considero que en materia de educación, así como en algunos otros asuntos, no se puede estar modificando el marco legal cada vez que hay un cambio de gobierno.

Creo que sí ha habido un cambio significativo en la Universidad de la democracia comparada con la Universidad del franquismo. Hoy se dispone de una mayor información, los profesores, por lo general, conocen cuales son los temas de investigación en los que se está trabajando en sus respectivas áreas a nivel internacional. Los contenidos de las materias que se enseñan en una universidad española y los que se pueden enseñar en cualquier universidad de Europa o América son muy similares, algo que no acontecía en las Universidades del franquismo.

Incluso, en ocasiones, esta apertura de miras de la universidad española, supera a la de las universidades fuertemente centradas en la producción del conocimiento en lengua inglesa.

En concreto, las facultades de filosofía españolas están abiertas tanto a la filosofía continental como a la anglosajona, algo que no acontece en bastantes universidades europeas o americanas, un poco cerradas a sus respectivas tradiciones. Ese posiblemente sea el cambio más significativo que han experimentado las universidades españolas con el paso del franquismo a la

democracia, al menos en Filosofía. Y ese cambio ha repercutido no sólo en la enseñanza sino también en la investigación.

A la LRU también le debemos una organización más democrática de la Universidad, aunque también es cierto que a veces ese espíritu democrático se ha llevado demasiado lejos, a situaciones absurdas, como cuando intervienen con voz y voto en el proceso de contratación del profesorado un alumno o un PAS[25]. Fuera de esos casos límite la democratización de la institución ha sido positiva.

A pesar de que para Manuel, la LRU conllevó o posibilitó un conjunto de prácticas institucionales que él considera totalmente inapropiadas para la mejora de la Universidad.

Algunos errores de la LRU han sido, por ejemplo, el conceder excesiva autonomía a las universidades en la elaboración de los planes de estudio, lo que ha motivado una disparidad tal de esos planes que hace inviable la movilidad estudiantil. También considero que fue un error permitir a las universidades nombrar a dos de los miembros de los concursos oposición. Esa medida hubiese sido positiva si previamente se hubieran establecido medidas para que la dotación, prestigio, etc. de los Departamentos dependiera de la calidad de su docencia e investigación, ya que en ese caso se hubiesen esforzado para seleccionar a los mejores candidatos. Pero el hecho es que la selección del profesorado con la implantación de la LRU se convirtió en un problema laboral de consolidación del profesorado de la casa. Y eso fue un error a mi modo de ver. Algo que también ocurrió con la implantación de la LRU fue una excesiva politización de la universidad. Tampoco me parece acertado, que la constitución de los departamentos no coincida con el de las áreas. Ya que si los departamentos son centros de investigación, deben constituirse los departamentos en función de esas unidades de investigación y no hacer depender esa constitución de que sean un mínimo de doce profesores.

Los sexenios: ¿investigación versus docencia?

En el año 1989, como consecuencia del desarrollo de la LRU y siguiendo el ejemplo de otros países, se creó en España la *Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora* (*CNEAI*)[26], dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, con el objetivo de evaluar y otorgar incentivos a la investigación científica del profesorado universitario y mejorar su difusión nacional e internacional. "Llamados coloquialmente *tramos*, se otorgan por períodos de seis años, por lo que también son conocidos como *sexenios*" (Grupo Scimago, 2006:211). Para Manuel, la instauración de los sexenios ha promovido cambios importantes en la producción científica, aunque también ha introducido un cierto desequilibrio en la dedicación del profesorado universitario.

Yo creo que fue significativo cuando en el Gobierno de Felipe González se decidió evaluar la labor docente (quinquenios) e investigadora (sexenios) del profesorado. La investigación se evalúa a nivel del Estado y el profesorado

[25] Personal de administración y servicios.
[26] http://wwwn.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=501

comenzó a preocuparse más por la investigación. Eso fue un estímulo. La docencia se evalúa a nivel de las universidades y se transformó ya desde el primer momento en una evaluación ficticia, ya que se le reconoce a todo el que la solicita. De hecho ha acontecido que los profesores en general han tendido a preocuparse más por la investigación que por la docencia. Se sienten casi más investigadores que docentes. Y claro, ahora las autoridades académicas intentan recuperar esa docencia, pero sin poner los medios adecuados para ello.

Manuel encadena este argumento con el hecho de que el proceso de construcción del EEES conlleva cambios importantes en la forma de impartir la docencia que parecen *pillar* a contramano a un buen número de docentes. Sin embargo, como él mismo discute, el problema no parece estar en la edad, o en el hecho de dedicarse más a la investigación que a la docencia -actividades que pueden parecer distantes, pero que tienen bastante en común (Sancho, 2001)- sino en la predisposición y la capacidad del profesorado universitario para seguir aprendiendo. Cosa que en alguien que teóricamente tiene como principal misión contribuir a la elaboración y difusión del conocimiento, no deja de parecer un oxímoron.

Creo que a veces… el otro día, por ejemplo, oí una declaración de la Ministra de Educación, decía que había que jubilar a los viejos profesores para que cambiase la enseñanza porque éstos no se renuevan. Es cierto que algún profesor puede no renovarse, en el sentido de no utilizar los medios que las nuevas tecnologías colocan a su disposición, pero eso no es lo habitual ni lo más importante. Se supone que un profesor universitario, además de enseñar, investiga y es su investigación la que hace su enseñanza interesante y, por eso mismo, su formación deberá ser cada vez mejor y, consecuentemente, también deberá ser mejor su docencia. A veces se insiste en la necesidad de la "formación permanente" del profesorado. Esa expresión aplicada al profesorado universitario carece de sentido. Si se supone que un profesor universitario además de enseñar investiga, y así consta en nuestra dedicación, su formación es siempre permanente y lo natural es que, con el paso de los años, sea también mejor profesor. Un profesor universitario que ha dejado de investigar, no importa los años que tenga, no debería estar en la universidad. Eso es lo que deberían controlar las autoridades académicas y, en función de ello, aplicar las medidas correctoras correspondientes.

De hecho a Manuel, el tema de los sexenios no le ha afectado de forma negativa ni la dedicación a la enseñanza, ni a la investigación.

En la investigación yo creo que siempre he sido muy constante. Durante muchos años impartía mis clases por las mañanas y trabajaba en casa por las tardes. Desde el año1993, aproximadamente, hago todo mi trabajo en el despacho de la Facultad, sólo trabajo en el despacho de casa los fines de semana. Tengo tantos sexenios reconocidos, en total cuatro, como años llevo en la Universidad desde que defendí mi tesis doctoral en el 79. El próximo año me corresponde solicitar el quinto sexenio. Tengo tres libros publicados y un número importante de artículos, una media de dos o tres por curso académico. He sido constante en mi trabajo y, lógicamente, es ahora cuando me siento más preparado y también con más planteamientos personales -por ejemplo- ese ensayo [señala el que tiene sobre la mesa] da cuenta de un enfoque bastante original del viejo problema filosófico del que me he venido ocupando

en mi trabajo de investigación, el problema de cómo se vinculan el lenguaje y el pensamiento con el mundo. Como decía, he trabajado siempre de un modo constante y soy bastante crítico con lo que escribo y con lo que leo.

A pesar de que en ocasiones haya tenido que dedicarse de forma intensiva a la docencia, debido a la concepción de su departamento sobre cómo encarar la formación y promoción del profesorado.

Lo que estuvimos es bastante cargados de clases y de materias distintas en los primeros años de mi estancia en esta Universidad. Luego seguimos una política en el área que considero positiva, de tal modo que los profesores que estaban haciendo sus tesis doctorales impartían menos clases y de materias que tuvieran que ver con su trabajo de investigación. Ahora que todos somos funcionarios se hace un reparto equitativo de la carga docente. Es en estos momentos cuando estamos mejor. Al comienzo hubo años en los que llegué a impartir doce horas de clase semanales aquí en TTT, por lo que quedaba menos tiempo para dedicárselo a la investigación. En nuestro caso en particular, en la actualidad, la situación del área es mucho mejor.

Las perversiones de los sistemas. *"La oposición iba a ser muy dura y que se me iba a suspender"*

La Ley Reforma Universitaria, introdujo un cambio sustancial en la forma de selección y promoción del profesorado universitario, con el fin de modernizar, aligerarlos y suavizar algunos mecanismos de poder fuertemente instalados en una estructura centralista y piramidal. A partir de la implantación de la ley, los concursos de profesores titulares de escuela universitaria y de universidad; así como los de catedráticos de escuela universitaria y de universidad, eran convocados por la Universidad correspondiente y publicados en el Boletín Oficial del Estado. Los concursos eran resueltos por comisiones compuestas por cinco personas del área de conocimientos a la que correspondía la plaza, de las cuales el presidente y un vocal eran elegidos por la Universidad que la sacaba y los tres vocales restantes eran designados mediante sorteo por el Consejo de Universidades y según el procedimiento que reglamentariamente estableció el Gobierno[27].

Manuel era profesor titular de universidad desde 1984, así que, teniendo en cuenta su currículo docente e investigador, nos sorprendió que no obtuviese la cátedra hasta el 2002. Al hacerle esta pregunta entrevimos en su explicación la materialización de las *perversiones* que puede conllevar la implantación de la ley, independientemente del sentido que le hayan podido dar los legisladores; así como la persistencia de determinados mecanismos de poder.

En el año 1989 solicitamos la creación de una cátedra para el área y también tomamos el acuerdo de que fuese yo el candidato. Se creó esa cátedra con el perfil de Filosofía de la Ciencia. En el año 1990 tuvo lugar la oposición, siendo yo el único firmante. Como aquí no había catedráticos, el tribunal estaba todo él constituido por profesores de fuera. Se celebró el acto de presentación un día por la mañana y se me convocó para realizar el primer

[27] Artículos 33-38.

ejercicio para el día siguiente. La tarde de la presentación el tribunal se fue de excursión a EEE y ese mismo día por la noche me llamó por teléfono el presidente del tribunal para decirme que la oposición iba a ser muy dura y que se me iba a suspender. El porqué de esa decisión no lo sé, ya que el tribunal no había visto ni mi proyecto docente ni mi investigación. El hecho es que la oposición fue muy dura, tipo examen de colegial. Y las preguntas nada o muy poco tenían que ver ni con el proyecto docente presentado ni con mi investigación, sino que cada miembro del tribunal (no ciertamente todos) se dedicó a hacerme preguntas de su respectiva especialidad, tratando además de ridiculizar mis respuestas. Me pasaron con tres votos el primer ejercicio y me suspendieron en el segundo. Esos son los hechos.

P. ¿Qué razones vieron para no darte la cátedra?

R: No lo sé. Lo único que puedo decirte es que algún tiempo después uno de los miembros del tribunal se disculpó por cómo habían actuado y, el que considero que fue el responsable de ese proceder, pocos días después, en un Congreso internacional, al ver que no le saludábamos, se acercó a mí y a mi esposa para decirnos que él se consideraba nuestro amigo. Mi esposa le torció la cara y se alejó. Yo le reproché el procedimiento que habían seguido. No el que me hubiesen suspendido, si consideraban que ni el proyecto docente ni la investigación tenían el nivel adecuado. Su respuesta fue que era el tribunal el que había decidido examinarme cada uno de su especialidad y no hacer caso ni del proyecto docente ni de la investigación. Eso es lo que ha sucedido, todo lo demás es rumorología. Por ejemplo, forma parte de la rumorología que habían decidido dejar vacante la cátedra para que volviese a salir a oposición y dársela a una profesora de la Universidad de DDD que acababan de suspender uno o dos meses antes de que tuviese lugar mi oposición. Dos de los miembros de mi tribunal habían sido también miembros del tribunal de la Universidad de DDD. Lo cierto, es que, en función de esos rumores y de ciertas necesidades del área, decidimos solicitar la conversión de la cátedra en una titularidad para un ayudante, para la que la Universidad se negaba a dotarnos de una titularidad más.

Algunos años después decidimos solicitar una nueva cátedra a la que se presentó un compañero del área más antiguo que yo. También a él le suspendieron, por otras razones. Un nuevo compás de espera y por último, propuse volver a sacar a concurso la cátedra. Planteé si alguien del área estaba dispuesto a presentarse a ella, al mismo tiempo que yo concurría a una convocatoria de 20 cátedras para aquellos titulares de la Universidad de TTT que tuviesen más méritos[28]. Se aceptó mi propuesta, conseguí la creación de esa cátedra, salió a concurso oposición, me presenté a ella y la gané sin problemas.

---

[28] A finales de la década de 1990 y principios de la del 2000, un buen número de universidades convocaron un concurso interno de méritos para dotar de cátedras a aquellas personas con méritos reconocidos suficientes para lograr esta promoción. El currículo de los candidatos era evaluado por la ANEP (Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva), la misma que evalúa los proyectos de investigación y desarrollo del plan nacional. Juana también sacó su cátedra también en el año 2002, en un proceso similar llevado a cabo en la Universidad de Barcelona.

Una de las características de la Universidad española, que ninguna ley ni iniciativa han podido transformar, es la escasa movilidad de docentes e investigadores que tienden a quedarse en el lugar donde han estudiado. En general, en la fase de consolidación y promoción (profesores titulares y catedráticos), los departamentos plantean serias dificultades para acoger personas que no han iniciado allí la carrera como becarios predoctorales, asociados, etc. La tendencia suele ir hacia la estabilización de quienes ya están dentro

> *Esa es, más o menos, la explicación de que haya tardado tanto tiempo en tener la cátedra y de que ahora tengamos dos catedráticos en el área. Lo cierto es que tampoco me preocupaba. En lo único que tenía interés era en obtener una plaza de funcionario que me permitiese vivir y trabajar en lo que me gustaba y eso me lo proporcionaba la titularidad. De hecho, antes del 84 ya me había presentado a una de las antiguas adjuntías. Aprobé el primer ejercicio y, luego, por ciertas irregularidades, se suspendió la oposición. El segundo ejercicio se convocó 8 años después, cuando yo y otros muchos que nos habíamos presentado a aquella oposición, ya éramos titulares. Ese retraso en la celebración del segundo ejercicio de esa oposición se debió a un recurso puesto por uno de los miembros del tribunal. Como puedes ver, irregularidades con las plazas de la Universidad las ha habido en todos los tiempos y, sin lugar a dudas, más en la universidad franquista que en la de ahora, a pesar de las acusaciones de endogamia, que supuestamente ha provocado la LRU.*

La carga de la gestión. *"Ser director de departamento es una pérdida de tiempo"*

Aunque el profesorado universitario no firme ningún contrato en el que se especifique de forma clara el tipo de actividades a las que le compromete su trabajo en la Universidad, se *sabe* que tiene que dedicar una parte de su tiempo a la docencia, otra a la investigación y otra a la gestión.

La gestión representa una actividad en la que todos, si no faltan a sus obligaciones, tienen que colaborar con menor –participación en consejos de departamento, comisiones, etc.-, o mayor grado de intensidad– asunción de distintos cargos: secretaria o dirección de departamento, jefatura de estudios, decanato, rectorado…-. Sin embargo, es la actividad que a algunas personas menos suele satisfacer. En el caso de Manuel, también representó un cambio en su sistema de prioridades y dedicación que no considera como algo positivo para su desarrollo académico, aunque sí para la institución.

> *Estuve bastante tiempo, yo diría que demasiado, nueve años de director de departamento y dos y pico de decano. [Mi experiencia de gestión fue] bien, porque lo de decano fue un trámite. Es decir, acepté el cargo para llevar a cabo la transformación de la antigua Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en las dos nuevas facultades de Filosofía, por una parte, y Ciencias de la educación, por la otra. Además cada una de las Secciones tenía sus juntas de sección y su presidente. Es decir, que las funciones del decano a nivel interno las desempeñaban los presidentes de Sección. El papel del Decano se reducía prácticamente al de coordinación y representante del Centro en las Juntas de Gobierno. Otra cuestión distinta ha sido mi gestión como director del Departamento. Durante ese período nos dotamos de la*

infraestructura bibliográfica, se planificó la formación de los nuevos profesores, y se llevaron a cabo las gestiones oportunas para que se dotasen las plazas correspondientes. A través de esa gestión se logró formar y consolidar el grupo de los 7 profesores que ahora somos en el área. También se logró un espíritu de colaboración y la consolidación de dos grupos de investigación, uno en el ámbito de las ciencias formales y el otro en el ámbito de las ciencias empíricas. En el 2006 esos dos grupos nos integramos en uno sólo, cubriendo esos dos ámbitos de trabajo.

Pero creo que ser director de departamento es una pérdida de tiempo, lo mismo que ser decano. Yo podría seguir como director de departamento en estos momentos, pero considero que aceptar una vez más ese cargo es restarle tiempo a la docencia y a la investigación que es nuestra tarea fundamental. Comprendo que alguien tiene que realizar esas funciones, pero, en general, dadas las limitaciones a que están sometidos esos cargos, los considero una pérdida de tiempo. Te obligan a invertir casi todo tu tiempo en tareas administrativas. Lo que enriquece es estar al frente de un proyecto de investigación o estar participando en él siempre que se haga una labor de equipo y el trabajo de cada uno sea sometido a discusión en el grupo. Posiblemente el gobierno de las universidades debería estar gestionado no por los propios profesores y demás miembros de la comunidad universitaria, sino por profesionales que optan por esos trabajos de gestión. Una cuestión distinta es la planificación y dirección de los grupos de investigación.

¿Cuál es la misión de la Universidad?

Las transformaciones económicas, políticas, sociales y tecnológicas de los últimos años han puesto en cuestión el papel que tradicionalmente ha ido representando la Universidad, planteándole nuevos retos y misiones, a veces contradictorias, y que pueden encarnar posicionamientos muy diferentes (Hanna y colaboradores, 2002). De hecho, uno de los puntos de la confrontación de algunos sectores universitarios con el proceso de construcción del EEES, se basa en la visión de que el desarrollo de la declaración de Bolonia vehicula una visión economicista y empresarial de la Universidad (Asamblea PDI-PAS, 2009). Para Manuel, este es un cambio que se percibe en el ambiente.

Ahora, en los últimos años, se está generando una concepción economicista de la Universidad. Parece que la Universidad tiene que ser rentable económicamente, y aquellas titulaciones que no lo son, porque no obtienen financiación exterior, es como si no tuvieran razón de ser. Estamos pasando por más restricciones, toda aquella iniciativa de traer profesores visitantes, visitas de investigadores, etc., todo eso sigue pero disminuido. La situación es peor, es como si estuviésemos ahogados por el presupuesto. Esta mentalidad economicista y de falta de medios ha generado una especie de desmoralización del profesorado. No se promociona a las nuevas generaciones, en el sentido de que cuando se jubila un profesor o se muere, se amortiza la plaza, o sea, que no se crean plazas nuevas, lo que implica un empobrecimiento paulatino de la Universidad. Falta una perspectiva de futuro. Nosotros, en el área, estamos bien, se puede trabajar tanto desde el punto de vista de la docencia como desde el punto de vista de la investigación. En Filosofía el número de alumnos

por clase es reducido. Desde un punto de vista pedagógico la situación es casi ideal, ya que permite un sistema de enseñanza-aprendizaje muy personalizado. Es decir, las condiciones de trabajo son bastante buenas, disponemos de unos buenos medios materiales (despachos, fondos bibliográficos, equipos informáticos, etc.) y de unas condiciones también buenas para la formación de nuestros alumnos, pero esa no es, en general, la situación de la Universidad.

De hecho, esta tendencia a *amortizar* plazas, unida, en algunas universidades con plantillas envejecidas, a un goteo permanente de jubilaciones o prejubilaciones, y al aumento de las exigencias en los procesos de acreditación para optar a plazas a tiempo completo; están llevando a una escasez de candidatos que, a corto y largo plazo, podría poner a muchas universidades en situaciones de gran dificultad para dar respuesta a sus necesidades docentes –si no quieren llenarse de profesores asociados sin tesis y sin posibilidad de dedicarse a la investigación-.

La convergencia europea y la mejora de la enseñanza

El proceso de convergencia europea, o construcción del EEES, también tiene como punto de mira un cambio profundo, al menos sobre el papel, en la forma de entender la enseñanza. Una de las idea que subyacen a la elaboración de los nuevos planes de estudio, independientemente de cómo se elaboren y se pongan en práctica, es transformar el papel del estudiante de un ente pasivo a uno que participa activamente en la construcción de su aprendizaje y se responsabiliza de él, acompañado por el profesorado. Pero desde la experiencia de Manuel, el cambio no será nada fácil.

Creo que llevamos algunos años en los que se están dando palos de ciego. La idea de convergencia europea es buena, el modo en el que se está llevando a cabo no tiene ni pies ni cabeza. La casi totalidad de la comunidad europea establece tres años para el grado y dos para los másters, nosotros, por eso de que España es diferente, establecemos cuatro años para el grado y uno para el máster. Luego cada universidad elabora sus propios planes de estudio, sin que entre ellos haya la más mínima convergencia. Por otra parte, se sigue manteniendo un número masivo de alumnos por aula. Eso no es convergencia. La verdad es que no lo acabo de ver claro. Lo que sí se ha logrado con la convergencia es multiplicar la burocracia y hacernos perder mucho tiempo. Personalmente he optado por pasar. Bajo la idea de convergencia no han existido en nuestro país unas auténticas directrices políticas que impliquen una verdadera mejora de la enseñanza y la investigación. Y algunas de las directrices que se han dado resultan inviables, como promover postgrados interuniversitarios, sin proporcionar los medios económicos necesarios para desarrollarlos. Ahora se acaba de elaborar uno del área en el que participan un número considerable de Universidades del estado, entre ellas la de TTT. Pero ¿cómo se lleva acabo?; haciendo que el 80% por cien de su desarrollo sea virtual. Alguien puede pensar que los procesos de formación se desarrollan mejor virtualmente que presencialmente, personalmente pienso que no. Una cosa distinta es que también nos sirvamos de las nuevas técnicas de la información en los procesos de formación.

La Universidad nos habla de la convergencia, de la conveniencia de elaborar guías docentes pero, luego, en su planificación, todavía se contempla que haya más de setenta alumnos por clase. ¡Así no hay convergencia! y no hay una

enseñanza tutorizada, etcétera, etcétera. El fomento o petición al profesorado de que elabore guías docentes con miras a la convergencia suena a tomadura de pelo. ¿Cómo se puede impartir una docencia tutorizada a más de quince o veinte alumnos por aula? Se sigue potenciando a nivel práctico la clase magistral y los exámenes finales. Desde mi punto de vista, centrar la formación de una persona en la clase magistral es no sólo un error sino un engaño. Lo que así se puede adquirir no es formación sino una información superficial. Siempre he pensado que el peor manual es mejor que los mejores apuntes. No lo que dice el profesor, claro, porque detrás de lo que dice el profesor está todo lo que ha leído, pero eso el alumno no lo recibe. También está en un manual lo que el autor del mismo ha leído para escribirlo pero eso no aparece, aparece lo escrito. Si comparamos un manual con los apuntes del alumno, que generalmente tienen errores, cualquier manual es mejor que los mejores apuntes.

Por lo que a la Universidad en general se refiere, en los últimos años se ha manifestado, a nivel oficial, una mayor preocupación por la docencia, pero, a mi modo de ver, esa preocupación es sólo aparente, ya que no va acompañada de una disminución de los alumnos por clase. Con cien o más alumnos por clase las guías docentes se convierten en papel mojado. La preocupación oficial por la docencia es sólo de boquilla. No es real porque no podemos pensar en guías docentes, en una enseñanza tutorizada y al mismo tiempo estar manteniendo grupos de ciento y pico alumnos. Eso es una mentira. Una cuestión distinta es mi situación particular o la de los profesores de mi Facultad. Nosotros sí que podemos hacer guías docentes y ponerlas en práctica. De hecho hace más de veinte años que mis programas son guías docentes. Pero en la inmensa mayoría de las titulaciones universitarias no se dan las condiciones adecuadas para desarrollar una guía docente. La situación es tan absurda y paradójica que incluso a nivel del propio Ministerio, no hace mucho, la Ministra de Educación, manifestó que aquellas titulaciones que no tuviesen ciento y pico alumnos de matrícula había que cerrarlas. Si esto es así, ¿en qué tipo de enseñanza están pensando? Yo no sé si pensarían en dividirlos o no. Supongo que no, porque de lo que se trataba era de la rentabilidad económica de los centros. El hecho es que seguimos con grupos de cien o más alumnos por clase. Y con ese número de alumnos por grupo, no es posible ni se va a cambiar el sistema de enseñanza. Mi experiencia es que el tipo de enseñanza que se imparte en las Universidades ha cambiado muy poco en los últimos 20 o 30 años, y si no ha cambiado no es porque el profesorado universitario no sepa lo que es un buen sistema de formación, sino porque los responsables políticos de la educación no se han preocupado por cambiar las condiciones en las que ese proceso de formación debe y puede desarrollarse.

Lo único que ha aparecido en los 5 ó 6 últimos años es una aparente preocupación a nivel oficial por el tema de la docencia, debido a que, a raíz de la evaluación de la investigación, el profesorado tendió a centrarse más en la investigación que en la docencia. Pero, a mi modo de ver, esa preocupación oficial por la docencia, no va acompañada de una puesta en funcionamiento de los medios materiales que una verdadera enseñanza universitaria requiere. Entiendo que la enseñanza universitaria tiene que consistir básicamente en

orientación y tutorización. Nada de eso se puede hacer con grupos de cien o más alumnos.

Este interés *simulado* por la docencia, que encuentra dificultades objetivables en su puesta real en la práctica, puede conllevar tanto el desencanto, la frustración y la sensación de *estar quemados* para aquellos que *se lo creen*; como con el refuerzo de argumentos para quienes consideran que la Universidad ni *puede* ni *debe* cambiar.

Seguir el camino marcado *"eso es calidad de vida"*

Cuando mantuvimos las entrevistas que han permitido elaborar esta historia de vida profesional en relación a los cambios acaecidos en la universidad en los últimos años, Manuel se encontraba a cuatro años de su jubilación forzosa a los 70. A menos que pida pasar a la categoría de profesor emérito, aquí acabará esta larga fase de su vida. Una vida profesional totalmente dedicada a la Universidad, con alguna actividad esporádica en otros ciclos del sistema educativo cuando era estudiante y en los primeros años de carrera, y construida al compás de los avatares políticos, sociales y económicos por los que ha pasado esta institución y la propia sociedad en los últimos cuarenta años. A todos ellos se ha enfrentado con confianza y talante positivo, con capacidad para extraer lo mejor de cada momento y responder con serenidad a las situaciones más difíciles.

En estos momentos Manuel se plantea el futuro sin inquietud. Casi como una continuidad del presente. Quizás porque sus intereses intelectuales y su capacidad para disfrutar de los distintos aspectos de la vida se irán con él

> *¿Mi futuro? Académicamente se está acabando, claro está. Pienso seguir trabajando igual que hasta ahora, pero lo cierto es que son ya muy pocos los años que me quedan para jubilarme. Aparte de mi trabajo académico hay otras muchas cosas que me gustan. Hago pesca submarina, atiendo a unos viñedos que heredé de mis padres, hago mi propio vino, etc. Es decir, que aparte de la vida académica también realizó otras actividades que nada tienen que ver con ella. Considero que eso es calidad de vida y en parte puedo tenerla por encontrarme en GGG. Sí, todas esas actividades sería difícil poderlas realizar en otra parte. Aquí la vida es muy tranquila y, lo que es sumamente importante, puedes, al mismo tiempo que participas de una vida cultural rica, no perder el contacto con la naturaleza. Posiblemente el sólo contacto con la naturaleza nos embrutezca, pero una vida totalmente alejada de ella y sometida a este cambio constante de la sociedad actual es también muy posible que sea la fuente de muchos desequilibrios personales. Debe haber perspectivas de futuro para poder vivir pero no tantas que seamos totalmente incapaces de prever lo que ese futuro nos puede deparar.*

4
Ingeniero, investigador, profesor, gestor

Alicia Cid y Juana Mª Sancho

Contacto y negociación

No conocíamos prácticamente a nadie de la Universidad Carlos III. Habíamos coincidido en un proyecto con una persona de Biblioteconomía, pero habíamos perdido el contacto. Así que optamos por los medios digitales y, a través de la página web de la Universidad, buscamos distintos nombres de profesores con el perfil que necesitábamos: hombre, del área de ciencias experimentales y tecnología y unos veinte años (o más) de dedicación a la universidad. La primera persona con la que hablamos nos dijo amablemente que le encantaría participar en la investigación, que le parecía sumamente interesante, pero que no podía darnos ni un minuto de su tiempo. La razón era que le había tocado ser presidente de una comisión de habilitación de cátedra de su área de conocimiento, a la que se habían presentado ¡más de 90 candidatos! para muy pocas plazas. Esto le había significado tener que dedicarse prácticamente todo un año a este tema, dejando seriamente afectada toda su actividad docente e investigadora. Una vez recuperada su vida académica, no podía dejar escapar un solo minuto.

Entendimos perfectamente su posición, ya que Juana había vivido una situación similar, durante el curso anterior (2006-2007). Fue miembro de una comisión de habilitación de cátedra a la que se presentaron 26 candidatos para seis plazas. Esto le supuso viajar prácticamente cada semana de Barcelona a Madrid, tener que delegar parte de su trabajo y llevar a cabo, a veces con retraso, aquel que no podía ser delegado.

La segunda persona a la que llamamos nos respondió también de forma positiva y tras una breve conversación telefónica y el envío del documento base de la negociación, Juana quedó con JL para realizar la entrevista. El día y hora fijados, Juana se presentó en el despacho de JL, que ya la estaba esperando. Como era prácticamente la hora de comer, se acercaron a un restaurante donde acabaron de cerrar la negociación y hablaron del sinfín de cuestiones que siempre tiene para hablar el profesorado universitario. Tras la excelente comida, que él insistió en pagar, nos dirigimos a su despacho y realizamos la entrevista a partir de la amplia pregunta: *¿Cuáles han sido los momentos más significativos en tu trayectoria como docente e investigador?* Con algunas cuestiones puntuales por parte de Juana para aclarar o ampliar algunos conceptos. El contenido de la entrevista, una vez transcrito por Patricia Hermosilla y editado, le fue devuelto a JL para que añadiese o quitase lo que le pareciera oportuno y la aprobase como base de su historia profesional de vida centrada en los cambios.

Después de analizar y tematizar el contenido de la entrevista, esta historia de vida profesional se articula en un conjunto de ejes diacrónicos y sincrónicos que recogen los momentos y situaciones más destacadas de su relato biográfico. Unos ejes que han sido contextualizados y conceptualizados a partir de la voz literal (en cursiva) de JL, que por tratarse de la transcripción de lengua hablada puede sonar un tanto coloquial. Una circunstancia que también contribuye a su viveza. La versión final de esta historia de vida ha sido también aprobada por JL.

De estudiante a investigador y profesor

Neil Postman (1999) argumenta que en los procesos de aprendizaje confluyen dos componentes, uno de carácter técnico y otro de naturaleza metafísica. El primero consiste en decidir los *medios* que vamos a utilizar. Es decir, está relacionado con dónde y cuándo se harán determinadas cosas y sobre cómo se supone que se debe producir el aprendizaje. Pero, el tipo de personas en las que nos convertimos como resultado de un aprendizaje, apropiarnos o desarrollar una intuición, un concepto, una visión, de una manera de estar en el mundo, es algo bien diferente. Para ello hace falta una razón, y este es precisamente el problema metafísico. La razón es aquello que nos impulsa a asistir a una clase, escuchar a un docente, pasar un examen, hacer los deberes o soportar la Universidad, aunque no estemos motivados en todo lo que sucede en ella. Esta clase de razón es algo abstracto, no siempre presente en la conciencia, que resulta difícil describir. Pero sin su presencia la enseñanza formal no funciona, ya que lo informal complementa los procesos cognitivos y afectivos del aprendizaje.

JL parece tener, desde su entrada en la universidad como estudiante, una razón (pasión) muy clara que le permite comenzar su carrera universitaria antes de finalizar sus estudios de ingeniería y que, casi sin solución de continuidad, lo lleva de ser estudiante a iniciarse en la investigación y casi inmediatamente a ejercer como profesor.

> *El inicio de vida profesional, entre comillas, porque empezó como estudiante, lo podríamos fechar el año 89. El año 89 estaba terminando quinto de ingeniería industrial, empezando sexto, y se me ofreció la oportunidad de integrarme en un departamento como becario. Lógicamente como empezamos todos en la universidad. Y a mí me gustaba mucho, me atraía mucho, porque, en principio, empecé ingeniería industrial porque había un tipo de máquina que me encantaba, los coches. Y como en España, no hay ningún tipo de estudio específico sobre ingeniería de automoción, lo más parecido que encontré en su momento fue la ingeniería industrial y el departamento que me ofreció una beca era el departamento de automóviles, la cátedra de automóviles, las antiguas cátedras de aquel entonces.*
>
> *En el departamento de ingeniería mecánica, de lo que actualmente son los departamentos de ingeniería mecánica, había cátedras, las antiguas cátedras antes de la LRU, que en la Politécnica todavía se seguían estilando a rajatabla. Había una cátedra de ferrocarriles y automóviles, que fue la que ofreció la beca y, claro, aquello me entusiasmó.*

Uno de los cambios introducidos por la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 fue difuminar el poder de los catedráticos a favor de los Departamentos y los grupos de investigación que comenzaron a no tener por qué ser dirigidos por catedráticos, dando a los profesores titulares de universidad, que tenían que ser doctores, una mayor autonomía y también responsabilidad y compromiso dentro de la institución educativa.

La beca a la que JL tuvo acceso lo puso en contacto con el ámbito de la investigación y aunque acabó en un momento en el que existía una gran demanda de ingenieros industriales y siempre ha tenido, como suele ser común en las ingenierías, un estrecho contacto con la industria, JL prefirió la academia. Aunque en una época de incertidumbre y en tiempos de crisis y cambios como veremos al final de esta historia, todavía no esté seguro de si algún día no se irá a la empresa.

> *Empecé a colaborar con ellos durante mi sexto año de carrera, hice el proyecto allí, acabé allí y continúe con ellos en el laboratorio de automóviles,*

en determinadas colaboraciones, y quizá lo que a mí me atrajo -porque cuando acabé la carrera en el año 90 afortunadamente la oferta de trabajo para un ingeniero industrial era muy amplia-, fue que lo que me atraía, que era el mundo del automóvil, se desarrollaba en esa cátedra, que estaba muy involucrada con un montón de empresas, con un montón de proyectos europeos, etc. Y me ofrecieron quedarme en ella, así que me quedé en la universidad con la idea de seguir en esa línea de proyectos de investigación, con un mal menor que era la docencia. Porque tengo que reconocer que lo de la docencia me ha acabado gustando con el tiempo. Pero no era el motivo por el que yo me quedaba en la universidad ni mucho menos. Lo que pasa es que la evolución natural, si te tienes que quedar en la universidad, es acabar en la plantilla docente.

Hasta hace poco tiempo parecía impensable manifestar que un profesor universitario necesitase algún tipo de preparación para realizar su tarea docente. De este modo, sobre todo en las décadas de 1970 y 1980 –que vivieron una expansión considerable de la Universidad[29]- era usual encontrar estudiantes de distintas carreras que acaban una licenciatura en junio y volvían a las mismas aulas como profesores en septiembre. El tema de la formación en el ámbito de la investigación parecía estar mucho más claro por la necesidad de realizar la tesis doctoral, pero la docencia –sobre todo en los ámbitos de ciencias experimentales e ingenierías que cuentan con prestigio social y amplios recursos- se llega a entender como algo inevitable que puede llegar a gustar o no. En un trabajo pionero sobre formación del profesorado de una Escuela Técnica Superior de la Universidad Politécnica de Cataluña, en el que participó Juana (Bertrán y otros, 1991), entre bromas y veras se decía que una frase repetida en la Politécnica era que "la universidad sería un sitio maravilloso para trabajar si no tuviera alumnos". En cualquier caso, JL no sólo *aceptó* la docencia, sino que años más tarde se dedicó a planificarla y a obtener recursos para mejorarla. Aunque los primeros años de su estancia en la Universidad los dedique por completo a la investigación.

En esos años, hago la tesis doctoral, en temas relacionados con el automóvil. Inicialmente fui becario propio del departamento, de la cátedra mejor dicho. En aquella época, el concepto de departamento, por lo menos en la Politécnica, no existía todavía, el concepto dominante seguía siendo la cátedra. En al año 91, ya con la carrera acabada, porque acabo la carrera en el año 90, en noviembre, cuando presento el proyecto de final de carrera, hay convocatorias de plaza de Formación de Personal Investigador (FPI) del Ministerio, me presento y me dan una beca de FPI. Me dediqué prácticamente al tema que se relacionaba con la beca, que tenía que ver con seguridad de vehículos, y la verdad es que en ese momento el contacto que tengo con la universidad es prácticamente, exclusivamente, de investigación. Me dedico a mi tesis doctoral, durante el año 91 y 92 y, en paralelo a los cursos de doctorado, hago un Máster que tiene que ver con automoción. Empiezo a tener relaciones con grupos europeos que trabajan en temas parecidos al de mi tesis

[29] Según el informe Bricall, el número de docentes en 1982 era de 41.800 y en el 2002 de 104.076. Aunque el informe de 2008 del Director General de Universidades, cifra en 102.3000 el número total de profesores universitarios en el curso 2006-2007.

doctoral. Y, ya te digo, lo de la docencia es puramente anecdótico hasta que acabo la tesis en el año 94.

Su trayectoria a partir de aquí ha sido bastante típica, aunque caracterizada por algunos elementos como la rapidez con la que accede a la titularidad y a la cátedra, saber aprovechar las coyunturas y arriesgarse al cambio, que la hacen a su vez idiosincrásica.

> *En el año 94 acabo la tesis y la beca de FPI también se acaba, y la única forma de permanecer en la Universidad es a través de una plaza de profesor interino, en concreto de titular interino. ¿Qué ocurre? Que la Politécnica es una universidad muy consolidada, las plazas, allí son realmente complicadas de sacar. La plaza de titular interino que yo ocupé es gracias a que la persona que arranca el área de ingeniería mecánica de esta universidad, la Universidad Carlos III, se viene aquí y allí genera una vacante. Esa vacante de titular, que las personas que dirigen aquella cátedra en aquel momento tienen que aprovechar al máximo, la desdoblan en media plaza de titular interino, que es la yo ocupé, y una plaza de asociado. Con lo cual, en realidad, durante dos años tuve media dedicación en la universidad. Media dedicación significa que estuve ocupando media plaza de titular interino, la dedicación era completa porque yo estaba trabajando dentro de la cátedra en temas de investigación. Pero la docencia que yo estaba impartiendo era prácticamente anecdótica, para que te hagas una idea, al cabo del curso daba de dos a cuatro horas, en las pocas asignaturas que tenía la cátedra*.

Como el mismo JL manifiesta, la figura de titular interino a media dedicación *es un poco rara*, y cree que en la Universidad que ahora trabaja *sería inconcebible*. Pero es un hecho que evidencia la autonomía de las Universidades a la hora de contratar personal, que sigue existiendo a pesar de las regulaciones sobre la evaluación y la acreditación del profesorado.

De la Universidad Politécnica de Madrid a la Universidad Carlos III: Nuevas posibilidades, nuevas responsabilidades y algunas rupturas

La notable expansión de los estudios universitarios en España, desde la Ley General de Educación de 1970, pero sobre todo desde la Ley de Reforma Universitaria de 1983, resulta bien conocida. Si al entrar en vigor la LGE existían 14 universidades públicas, en este momento contamos con un total de 76 (51 públicas y 25 privadas). La mayoría de las nuevas universidades fueron creadas en las décadas de 1980 y 1990. Las públicas solían conformarse a partir de estudios superiores existentes vinculados a las universidades tradicionales. Aunque algunas, como la Carlos III[30], fueron creadas totalmente de la nada. La considerable demanda de personal docente e investigador requerida por esta expansión, constituyó una perfecta válvula de escape para quienes se

[30] La Universidad Carlos III de Madrid, creada en el año 1989 nace con el objetivo último de prestar a la sociedad un servicio público eficaz y de calidad, contribuyendo a hacer efectivo el derecho a la educación contemplado en nuestra Constitución. Pretende ofrecer un modelo de educación integral, dentro del concepto unitario y global de la ciencia y de la cultura. La filosofía que desde el principio ha presidido la actuación de la Universidad Carlos III es formar personas plenamente responsables y libres, sensibles a los problemas sociales y comprometidas con una idea de progreso basada en la libertad, la justicia y la tolerancia. http://www.universidades.com/universidades/universidad-carlos-iii-madrid.asp.

estaban formando en las universidades tradicionales y veían difícil su estabilidad y promoción laboral en unas instituciones copadas por colegas relativamente jóvenes. Esta es la tesitura que se le presenta a JL, que encuentra en la necesidad de nuevo profesorado de la Universidad Carlos III, su gran oportunidad para afianzar su carrera académica, pero también su gran reto.

> *Durante esos años, con la tesis doctoral acabada, aunque estoy muy relacionado con el sector de la automoción y con campos como la ITV en España, uno empieza a ver que tiene que consolidar su trayectoria, su carrera profesional. Allí veía muy poquitas posibilidades de consolidar la trayectoria profesional aunque lo que estaba haciendo me gustaba mucho, sobre todo como investigador. Pero se me ofrece venirme aquí, a la Universidad Carlos III, -porque esto era algo que estaba naciendo, que estaba creciendo y que necesitaba de profesorado- lo que era una manera de continuar la carrera docente, pero de forma digamos más rápida entre comillas, porque había posibilidades de sacar plazas. También tuve diferentes alternativas en el sector industrial. Pero, al final, decidí seguir con el tema de la universidad, un poco porque lo que había iniciado me gustaba, y por temas personales y profesionales. Con lo cual desembarco aquí en el año 96.*

Y de acuerdo al Capítulo I Personal Docente Investigador Art. 94 #1 inciso (c)[31] según los Nuevos Estatutos[32] de la Universidad Carlos III de Madrid:

> *En principio me vine de profesor visitante, que era una figura extraña, una figura que estaba pensada para traer profesores visitantes de otras universidades, yo venía de otra universidad, pero acabé ocupando una plaza de profesor visitante viniendo de la Universidad Politécnica de Madrid, que está aquí al lado y siendo visitante en una Universidad que estaba en la localidad donde yo vivía. Era una figura curiosa, pero bueno, estuve algún tiempo de visitante, no mucho tiempo*[33].
>
> *Rápido pasé a una figura de profesor titular interino. ¿Y qué ocurrió? Eso sí que fue un "crack" importante en mi carrera profesional. Me encontré que durante seis años, me había dedicado prácticamente a temas de investigación casi exclusivamente, la docencia había sido absolutamente anecdótica. Dentro de los temas de investigación, fundamentalmente en del sector del automóvil y en temas que tenían que ver con contratos con empresas, pero también en proyectos europeos, representando a España en la ONU, Ginebra, Bruselas, en fin, en muchos foros internacionales.*

JL encuentra más pronto de lo esperado la posibilidad de un contrato indefinido en la Universidad, esto le supone una cierta ruptura con el rol predominante que había desempañado hasta ahora: el de investigador. Pero también le representa una ruptura

---

[31] El inciso (c) contempla los profesores contratados en régimen laboral entre las figuras de profesores visitantes.

[32] Los Nuevos Estatutos de la Universidad Carlos III de Madrid, aprobados por Decreto 1/2003 de 9 de enero, del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid y publicados en el BOCM el día 20 de enero de 2003, entraron en vigor el mismo día de su publicación de acuerdo a lo establecido en la disposición final del Decreto. Así, la UC3M tras ser la primera Universidad española en adaptar sus Estatutos a la LOU, es también la primera de las Universidades en tenerlos en vigor tras su publicación.

[33] Aquí tenemos una evidencia más de la autonomía de las universidades para decidir las formas de contratación de su personal.

profesional, y quizás personal, con el grupo de investigación en el que había trabajado desde que era estudiante. Esta situación, que hasta ahora se ha dado más en las universidades con más historia, se suele vivir con un alto grado de ambivalencia por parte de todos los implicados. Los grupos de investigación tienen que invertir un buen volumen de esfuerzo y recursos para formar a los investigadores jóvenes. Pero luego, como es lógico, no pueden ofrecerles a todos un puesto de trabajo fijo, por lo que la gran mayoría se tienen que ir. El grupo puede vivir esta ida no sólo como una pérdida de parte de la inversión realizada, sino como el nacimiento de un nuevo grupo competidor en un mundo con unos recursos cada día más escasos –aunque en el campo de la ingeniería siguen siendo muchos comparados con otros ámbitos-. Sobre todo, porque las universidades quieren tener proyectos y grupos propios de investigación, coordinados por sus propios profesores, ya que a la hora de clasificar a las universidades se contabilizarán los proyectos en las universidades que aparezcan como coordinadoras, independientemente de quienes participen en ellos.

> *De repente llego aquí. Llegar aquí supuso cierta ruptura con mi grupo anterior, a todos los niveles. Este grupo, el de la Universidad Carlos III, llevaba creado aproximadamente cuatro años cuando yo me vengo. Las relaciones ya habían empezado a distanciarse y mi llegada a la Universidad Carlos III no es amigable, supone prácticamente una ruptura de la Universidad Carlos III con la Universidad Politécnica.*
>
> *No hubo ruptura, digamos, oficial, no hubo ruptura explícita, pero a la gente que se iba viniendo aquí se le iba dejando de lado. No era tan patente, tan oficial o tan explícito… pero llegar aquí fue la ruptura definitiva. No fui el primero que me vine de aquel grupo evidentemente. Hubo una persona, una persona importante, que era titular en aquel momento, pero con aspiraciones a catedrático en la Universidad Politécnica, que se viene a montar esto, en comisión de servicios, y evidentemente esa persona va tirando de gente del grupo, y se vino mucha gente antes que yo. Pero digamos que mi llegada fue el límite o la gota que colmó el vaso.*

Al alejamiento personal y profesional con su grupo de investigación de referencia, también hay que añadir el desafío que supone pasar de trabajar en un grupo con una larga tradición y reconocimiento en el campo de la investigación y un buen volumen de recursos; a un lugar en el que todo está por hacer, el prestigio está por adquirir y los recursos están por captar. Pero no solo eso, sino que al tratarse de una nueva Universidad en la que un buen número de carreras y asignaturas están por diseñar y poner en práctica, tiene que asumir otra quiebra en su rol profesional, que pasa a ser fundamentalmente docente, cuando hasta aquí había sido esencialmente investigador.

> *¿Qué ocurre?, que eso implica que, de repente, de estar metido en temas de investigación internacionales, desembarco aquí. Aquí no había prácticamente nada. En la Universidad Carlos III en el año 96, la ingeniería llevaba funcionando cinco años, pero como año a año había que crear titulaciones nuevas, cursos nuevos, asignaturas nuevas, la docencia suponía tanto trabajo que era prácticamente imposible desarrollar temas de investigación. De hecho, a mí, venirme aquí me supone prácticamente tres años de parón en mi carrera investigadora. Por edad y por fechas, desde la lectura de tesis doctoral podría tener dos sexenios y tengo uno, porque he perdido tres años, viniéndome aquí he perdido tres años de investigación, esa es la realidad. Lo que ocurre es que vienes aquí y, de repente, en algo que quizás no me gustaba tanto, no me atraía*

tanto como era la docencia, me veo involucrado de lleno, pero de lleno, montando titulaciones nuevas, montando asignaturas nuevas con muy poquito profesorado, mucha carga, muchísima carga docente y como se suele decir, con una mano delante y otra detrás. Pero con un 'handicap' muy importante, y es que tienes un grupo detrás muy fuerte, un grupo muy fuerte en el área que tú estabas trabajando que si estás con ellos es muy fácil entrar pero si no estás con ellos, entrar en ese mismo mercado es complicadísimo.

A mí, a nivel profesional, me supone un cambio radical. Porque los dos meses antes de venirme aquí, que me vine en mayo del 96, estuve en Argentina, estuve en Bruselas, en Ginebra, o sea, en Madrid paré poquísimo, todo con temas de investigación. Y aquí me encuentro con que se acaba la historia y empieza el cambio de registro: había que montar el laboratorio, asignaturas nuevas, prácticas, había que montar de todo a nivel docente. Y a nivel de investigación no teníamos prácticamente nada, no había prácticamente nada, porque vivíamos prácticamente de los restos o de lo que nos suministraba el grupo de la Politécnica. ¿Qué ocurre? La docencia hay que sacarla adelante, eso te supone un parón, a mí me supone un parón a nivel de investigación. En la medida de lo posible vas arrancando el tema de la investigación, como puedes, pero eso nos cuesta dos años. Empezar a tener pequeños proyectos de investigación con empresas, nos cuesta dos, tres años. ¿Eso qué quiere decir? A partir del año 98-99, ya empezamos a tener pequeños trabajos de investigación y se empieza a asentar el tema de la carrera profesional en la universidad. Yo en el año 98 saco la plaza de titular en esta universidad, la Carlos III. Y, bueno, a partir de ese momento empezamos a despegar en temas de investigación, con proyectos competitivos de I+D+I y recuperando contactos con empresas y convenciéndoles que aquí también somos capaces de hacer cosas, no sólo en la Politécnica.

A pesar de las dificultades experimentadas, aquí JL recoge el primer fruto de su trabajo en esta Universidad, ya que a los dos años de trabajar en ella se consolida como profesor titular de universidad[34].

Construyendo y consolidando un grupo de investigación

Como se ha señalado, a JL, el cambio de universidad le facilitó su pronta estabilización en una plaza como profesor titular de universidad, algo que le habría costado muchos más años en la Politécnica de Madrid, pero también le conllevó tener que partir de cero en el campo de la investigación. Tener que contribuir a poner los cimientos y levantar toda una estructura. Lo que también amplió su registro profesional.

[34] De acuerdo al Artículo 60 para la habilitación de Catedráticos de Universidad de la LOU 6/2001 #1. A fin de obtener la habilitación para el cuerpo de Catedráticos de Universidad, será necesario tener la condición de Profesor Titular de Universidad o Catedrático de Escuelas Universitarias con tres años de antigüedad y titulación de Doctor. El consejo de Coordinación Universitaria eximirá de estos requisitos a quienes acrediten tener la condición de Doctor con, al menos, ocho años de antigüedad, y obtenga un informe positivo de su actividad docente e investigadora por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Además habrán de superarse las pruebas correspondientes.

A partir de ahora tuvo que dividir su tiempo entre la gestión, la planificación, la enseñanza y la investigación.

> *El grupo lo fue creando él*[35] *y luego lo hemos ido montando entre los dos, básicamente tirando de gente de cantera y de gente joven a la que le hemos dirigido la tesis doctoral aquí. Yo no sé si hemos acertado o nos hemos equivocado, pero teníamos dos opciones, o coger gente de fuera que ya estaba consolidada y traerla aquí, y en algún caso lo hicimos y no nos ha salido muy bien, o hacer cantera y empezar a dirigir tesis doctorales e ir haciendo que la gente evolucionara aquí. Aunque también tengo que decir que, en algún caso, eso tampoco nos ha salido bien. Pero eso es relativo. Ha habido gente que llega un momento que cuando es doctor, o cuando es titular, hace de su capa un sayo y ya no quiere saber nada de nadie. Eso es natural y aceptable y en la Universidad es así, tampoco podemos hacer otra cosa. Fíjate, yo llevo aquí doce años, y ahora tenemos un grupo de investigación, la persona que arrancó esto y yo dirigimos un grupo de investigación en el que estamos doce personas.*

La experiencia vivida por JL evidencia la dificultad de todas las Universidades, pero sobre todo las más jóvenes, para crear y consolidar grupos de investigación. La formación de jóvenes investigadores se lleva mucho tiempo, energía, recursos (y también afectos) de los profesores-investigadores, que no siempre redundan en beneficio del grupo. Unas veces porque la propia Universidad, como hemos visto antes, no puede ofrecerles un puesto fijo y no les queda más remedio que irse a otra en la que se tendrá que integrar en un nuevo grupo. Otras, porque, como en todas partes, existen algunas personas que una vez conseguidos sus objetivos siguen su propio camino.

En los últimos años las diferentes Comunidades Autónomas han desarrollado diferentes políticas de fomento a la investigación. Una de ellas ha sido la consideración de grupos reconocidos nacional e internacionalmente por su trayectoria investigadora como grupos consolidados o de calidad. Lo que significa poder acceder a fondos extras y partir con un mejor baremo para algunas convocatorias.

> *En Madrid ha aparecido hace cuatro o cinco años el tema de la consolidación de grupos. En cuatro o cinco años, ellos son grupo consolidado*[36]*, y ahora que estamos empezando a reconducir las relaciones, están empezando a contar con nosotros. A mí, desde el punto de vista de la investigación me viene bien, o relativamente bien, agarrarme de alguien grande. Porque nosotros sí tenemos mucho volumen de negocio, tanto a nivel de proyectos competitivos, como de proyectos con empresas, pero no estamos consolidados.*

En el caso del grupo de JL, a pesar del tiempo transcurrido y de que va consiguiendo proyectos y contratos cada vez mejores, no ha sido reconocido todavía como consolidado o de calidad. Uno de los principales obstáculos para el reconocimiento del grupo está en el hecho de que por su propia juventud haya tenido que apostar por temas muy diferentes. Esto les ha permitido captar distintos contratos y proyectos, pero les ha dificultado crearse una imagen de marca.

> *No somos grupo de investigación consolidado. En ese mismo grupo de investigación estamos ahora mismo dos catedráticos, dos titulares y el resto*

[35] Se refiere al compañero que le hizo de puente para venir esta Universidad.

[36] Se refiere al grupo de la Politécnica de Madrid.

son gente en formación, hay doctores que todavía no se han consolidado y el resto gente en formación. Yo todavía no considero que estemos en una situación estable desde el punto de vista de la investigación. Estamos en una situación en la que tenemos demasiadas líneas abiertas. No tenemos una línea consolidada que digamos "ésta es la nuestra", y nos dedicamos exclusivamente a esto. Estamos relativamente dispersos. Ahora estamos menos dispersos que en el año 98 cuando empezamos a hacer cosas. El año 98-99 que empezamos a hacer cosas de investigación, prácticamente tiramos a cualquier cosa que se moviera. El abanico estaba muy abierto, ahora lo hemos ido cerrando, pero seguimos siendo un grupo relativamente joven, no estamos consolidados.

Este proceso del grupo se ha visto favorecido por el hecho de que la Carlos III, o al menos los estudios de ingeniería, están en expansión y las personas que hacen la tesis no parecen tener demasiado problema para optar por una plaza fija, tras la consabida acreditación.

Tenemos desde el punto de vista de la Universidad, mucha gente detrás con la que tenemos un compromiso, porque los hemos comprometido a hacer aquí la tesis doctoral, siguen aquí trabajando con nosotros y hay ciertos compromisos con ellos. Pero hay que consolidarlos o se tendrán que consolidar ellos de alguna forma. Yo creo que la actividad que tiene el grupo ahora mismo es suficientemente buena como para que ellos hagan carrera desde el punto de vista de la investigación, desde el punto de vista docente aquí no tienen ningún problema porque aquí sigue faltando profesorado y yo supongo que la gente se irá acreditando. En la última habilitación nacional se presentaron seis personas nuestras y de las cuatro plazas disponibles dos las sacaron los nuestros. El cincuenta por ciento de las plazas, lo cual creo que fue un éxito, rotundo. Pero seguimos siendo un grupo relativamente joven y poco consolidado, porque de los doce sólo cuatro estamos consolidados, o sea ocho personas se tienen que consolidar todavía. No tienen su vida profesional clara, eso genera muchas incertidumbres y genera muchos problemas en el grupo.

El triple perfil laboral del profesorado universitario (docente, investigador, gestor) genera no pocos conflictos personales e institucionales (Sancho, 2001). En la experiencia vivida por JL, los cambios introducidos en el proceso de acreditación el profesorado por las dos últimas LOUs (2001, 2007)[37] y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)[38], representan una dificultad añadida a la hora de consolidar su grupo de investigación.

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

[37] BOE 307 de 24 de diciembre de 2001 y BOE 89 de 13 abril 2007, respectivamente.
[38] http://www.eees.es/

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.

La necesaria relación entre la Universidad y la empresa

Uno de los cambios importantes en la universidad española de los últimos treinta años ha sido el afianzamiento de la relación entre la Universidad y la Empresa. Una relación mirada a menudo con sospecha desde algunas áreas de conocimiento y que ha suscitado un buen volumen de críticas entre los no partidarios de implementar el EEES (Assamblea PDI-PAS (2009), pero que aparece como "natural" o imprescindible en el ámbito de las ingenierías[39]. En el caso de JL, un setenta u ochenta por ciento de los proyectos en los que participa con empresas los define como de I+D+I y el resto como consultoría. En ocasiones, el desarrollo de conocimiento en función de las necesidades de las empresas puede generar conflictos de intereses. Entre ellos se encuentra el acuerdo o desacuerdo sobre a quién pertenece el conocimiento generado y la necesidad y el imperativo moral de la universidad de hacerlo público y el posible interés de la empresa por no divulgarlo. Sin embargo, estos aspectos no parecen inquietar a JL. En este ámbito, su sentirse ingeniero supera al sentirse investigador.

Te pongo un ejemplo. El último proyecto que he dirigido, un proyecto de tres años, con una empresa del sector de la automoción, con un problema muy concreto que tiene este sector en la fabricación, algo que, por una parte, te sirve para no desconectarte del sector con el que tú estás relacionado. La ingeniería industrial está relacionada con el sector de fabricación, el industrial, y tienes que vivir en su ritmo si no quieres perder la comba. Por otro lado, como resultado de ese proyecto, evidentemente le hemos resuelto un problema a esa empresa que ahora mismo, a nivel tecnológico, digamos que está en un escalón superior a sus competidores, porque hemos generado un producto nuevo que hemos patentado. La patente es conjunta, lo que le genera una ventaja competitiva respecto a la competencia y a nosotros desde el punto de vista de la investigación nos sirve de fuente de publicaciones: ya tenemos tres artículos internacionales publicados sobre la materia. Por tanto, da resultados, desde el punto de vista de la investigación la colaboración con la empresa da resultados. [También] he tenido contratos con empresas que me han obligado a firmar un contrato de confidencialidad y en los que hemos tenido resultados muy interesantes, muchísimo más interesantes que otros que hemos podido publicar, compensa porque en el fondo soy ingeniero, entonces me compensa porque estoy haciendo ingeniería. No sé en otras áreas, pero aquí no te lo puedes quitar de la cabeza, y hemos desarrollado cosas muy interesantes en el sector de la automoción que están patentadas por la empresa, o que fueron patentadas por la empresa y por motivos de confidencialidad nunca hemos podido publicar, y desde el punto de vista universitario no han supuesto resultados de investigación. Pero a mí eso me genera una satisfacción profesional mucho mayor que publicar un artículo en un JCR, sinceramente. Tengo ahora mismo,

[39] Así como resultaría difícil dedicarse a investigar e impartir docencia en Ciencias de la Educación sin tener contactos y colaborar con los centros educativos, parece difícil que los ingenieros lo hagan sin relacionarse con la empresa.

quince o dieciséis JCRs, pero hay cosas que no tengo publicadas, y que han dado lugar a resultados industriales muy interesantes, que a mí me generan mayores satisfacciones que eso.

El retorno de esta colaboración no se queda sólo en la satisfacción personal o en la promoción profesional que puede suponer la publicación de artículos JCR en el acceso a cátedra o la obtención de tramos de investigación. El fruto de esta colaboración parece fundamental para el propio funcionamiento de la Universidad que, de otro modo, no podría contratar personal investigador ni, en muchos casos, realizar investigación e impartir una docencia al nivel requerido de excelencia técnica.

Revierte a la universidad, revierte al grupo. Al final son trabajos que realizas y eso lo cobras en forma de contratación de personal o te sirve para tener otras infraestructuras que no podrías tener de otra manera. De la infraestructura que tenemos ahora mismo en los laboratorios hay parte que ya se está quedando obsoleta. Se consiguió con fondos europeos en los año 96-97-98, y hay buena parte, muy buena parte, más del cincuenta por ciento, que la hemos conseguido gracias a la financiación de empresas, de proyectos con empresas. [Esta infraestructura se utiliza también] o para docencia o para otras investigaciones. […] Hay una línea muy fina, hay una separación muy difusa [entre la investigación y la docencia]. Hay cosas que se consiguen para temas de investigación, equipamiento, maquinaria, equipos experimentales que a lo mejor tienen una dedicación en un noventa por ciento investigadora y hay un diez por ciento o una parte residual que se dedica a docencia. Hay alumnos que pueden trabajar con esos laboratorios. […] Te lo digo de otra forma, si aquí no tuviéramos proyectos de investigación y no hubiésemos tenido fondos europeos en su momento, no habría laboratorios, o tendríamos unos laboratorios paupérrimos.

Cuando la Universidad fue creada contó con fondos europeos para la construcción de equipamientos, pero, en este momento, según JL, los laboratorios se mantienen actualizados gracias a los fondos obtenidos a través de contratos con las empresas y proyectos de investigación. Se observa claramente que en los proyectos de investigación de ingeniería, en la mayoría de las universidades públicas y especialmente las de nueva creación, difícilmente cuentan con el apoyo económico de la Universidad debido a los altos costos de los equipos. Por tal motivo, en la mayoría de las ocasiones, tienen forzosamente que buscar financiación externa.

Se financian con la investigación. Ahora mismo, la mayor parte de los equipos que estamos consiguiendo, nuestro grupo y otros grupos que tenemos en el área, son gracias a temas de investigación. Yo les puedo enseñar a los alumnos de ingeniería lo que se hace de verdad a nivel de software de cálculo, a nivel de equipamiento experimental, lo que se hace de verdad en la industria, gracias a que tengo proyectos de investigación, sino no se lo podría enseñar. [Para la docencia] no hay fondos, o los fondos son insuficientes. A lo mejor llegan veinte mil euros y un equipo me cuesta un millón. Con los fondos de docencia no lo puedo conseguir, es imposible. Es absolutamente imposible.

Aunque la Universidad española ha mejorado considerablemente en los últimos veinte años en relación a las condiciones en las que se realiza la docencia y los recursos disponibles para llevarla a cabo, las infraestructuras, sobre todo las más tecnológicas, están casi siempre al borde de la obsolescencia.

De titular a catedrático. Los beneficios de un cambio de ley

JL es en la actualidad un catedrático joven que obtuvo la cátedra a los 37 años debido a la coyuntura de un cambio de ley, que en principio le inquietó, pero que a la larga le benefició. En el 2001 el gobierno del Partido Popular en el poder, promulga la Ley Orgánica de Universidades. Uno de los aspectos más controvertidos de esta ley, modificada seis años más tarde por el gobierno con el Partido Socialista, fue el cambio introducido en la forma de acceso del profesorado a las plazas de funcionarios (profesores titulares de Escuela Universitaria o Universidad y Catedráticos de Universidad). La LRU estipulaba que los concursos para proceder a la contratación de profesores funcionarios serían convocados por la Universidad correspondiente y publicados en el Boletín Oficial del Estado y serían resueltos por Comisiones compuestas por cinco profesores del área de conocimiento y nivel que correspondiese a la plaza. La LOU, con la finalidad –no siempre conseguida- de "garantizar la objetividad en las pruebas de selección del profesorado", instituyo, mediante el artículo 57, un sistema de habilitación nacional, previo a la contratación de los docentes-investigadores en las respectivas universidades. Las comisiones pasaron de estar formadas por siete miembros, en lugar de los cinco que estipulaba la LRU.

Esta nueva situación preocupó a muchos docentes en proceso de estabilización o promoción, llevando a muchas universidades a sacar un buen número plazas a concurso que, de no haber tenido lugar este cambio, hubiesen ido sacando de forma paulatina. El resultado fue que muchos pudieron alcanzar su estabilización o promoción antes de lo previsto.

> *Ahí me pilla el cambio de ley, aparece la LOU. La LOU en principio la entendimos no como una posibilidad, yo la entendí como una amenaza. Era un cambio, no se sabía lo que iba a venir detrás, estamos hablando del año 2000-2001, y yo estaba haciendo currículo. Desde el año 98 era titular, ya teníamos proyectos de investigación, a nivel docente el currículo era bueno, a nivel de investigación también y ahí surge una duda. De forma natural, si las cosas hubieran seguido como estaban, yo hubiera optado a la cátedra en el 2005. Pero las cosas se precipitan por el tema de la ley; al final, antes de que cambie la ley, o no, la persona que me promocionó en la Universidad, decide sacar una cátedra aquí, me presento y en el 2003 soy catedrático. Reconozco que de forma anticipada. Creo que en condiciones normales hubiera sido catedrático dos años después, no en el año que lo fui. Pero en este caso el cambio de ley, ese momento transitorio y la incertidumbre que generó, reconozco que me benefició. Me benefició porque la gente que estaba por encima de mí y que dirigía el grupo en ese momento, decidió, ante la incertidumbre, que para qué íbamos a esperar y confió en mí. Yo tenía currículo suficiente, podría haber tenido mejor currículo, seguro, pero… se lanzó el tema, a la universidad le pareció bien y en 2003 saqué la cátedra. No, no tuve ninguna dificultad. La verdad es que el curriculum era bastante bueno, no era algo que hubiera que llevarla con alfileres. Era muy defendible, yo al menos creo que era muy defendible. Evidentemente no soy objetivo, cuando te digo esto, pero yo creo que sí.*

Esta coyuntura de cambio de ley, puede constituir para JL una forma de "compensación" por el esfuerzo extra que le supuso dejar una estructura consolidada y reconocida y comenzar prácticamente de la nada un nuevo grupo con un nivel aceptable

de excelencia en la investigación, además de dedicarse de forma intensiva a la creación de nuevas carreras y la impartición de nuevas asignaturas.

> *Yo no sé en otras áreas de conocimiento, sinceramente, porque no las conozco, pero en mi área es muy complicado arrancar determinados temas de investigación, determinadas líneas de investigación porque no sólo hace falta gente, hace falta infraestructura. Conseguir equipamiento, conseguir esa infraestructura, cuesta mucho tiempo, cuesta mucho dinero, cuesta mucho tiempo hacer las gestiones para conseguir a través de fondos europeos, o a través de proyectos de I+D+I, o a través de otro tipo de proyectos los recursos que te permiten montar esa infraestructura y empezar a investigar. Venirme a esta universidad, a mí me ha supuesto, o me supuso, un paréntesis en blanco de tres años [en relación a la investigación]*.

Pasar de profesor titular a catedrático, para JL, en principio no le supuso ningún cambio en las funciones que estaba realizando.

> *En mi caso es una continuación. Yo estaba integrado al grupo que se empezaba a consolidar y a mí, sacar la cátedra, no me ha supuesto una ruptura o el decir ahora me monto mi grupo, es una continuidad dentro del mismo grupo en el que somos dos catedráticos y no hay ningún problema entre los dos. Estamos los dos en el mismo grupo, en el mismo barco y tiramos hacia el mismo sitio y tenemos los mismos intereses y los mismos objetivos.*

Las preocupaciones no cesan: Bolonia en particular

Desde una mirada externa a la trayectoria docente e investigadora de JL, se podría pensar que una vez alcanzada su estabilidad laboral, habiendo llegado joven al máximo nivel de promoción académica y habiendo hecho progresos considerables en la consolidación de su grupo de investigación, podría llevar una vida "tranquila", dedicada a lo que le hace disfrutar: la investigación; y a lo que le ha ido cogiendo el gusto: la docencia. Pero no es así. En estos momentos la Universidad en general está inmersa en un conjunto de cambios de diverso tipo que mantienen su tensión y su un alto grado de implicación.

> *Preocupaciones muchas, porque a nivel universitario está habiendo últimamente muchos cambios, muchos cambios a nivel legislativo, muchos cambios en la docencia en relación a Bolonia, mucha reducción de alumnado, que al final es nuestro cliente.*

La proliferación de universidades públicas y privadas en los últimos 20 años, la bajada de la tasa de natalidad y un cierto desapego de los jóvenes hacia la Universidad, ha significado un importante descenso en el número de estudiantes en muchas carreras. Esto ha llevado a todas las universidades a tener que promocionarse y publicitarse para conseguir captar el interés y la atención de los jóvenes, en un mundo en el que la oferta supera a la demanda.

> *Nosotros todavía no lo hemos acabado de notar, porque dentro de industriales, que es donde nuestro departamento desarrolla la docencia, no ha habido ese problema todavía. Pero tengo vecinos en informática o en telecomunicaciones que han tenido una caída dramática de alumnado y vivimos en una comunidad*

donde la competencia es muy fuerte. Somos seis universidades públicas y cuatro privadas[40]*. El alumnado va cayendo, porque hay menos y porque el poco que queda se lo lleva el que mejor propaganda hace de su producto final. Aquí afortunadamente, a nivel de ingeniería industrial, no hemos tenido problema todavía, pero no sé si lo empezaremos a tener desgraciadamente gracias al cambio a los grados, gracias a Bolonia.*

Para JL, el Plan Bolonia[41] y la creación del EEES representan un cambio fundamental que inclina la balanza del binomio docencia-investigación hacia la docencia, creando una serie de turbulencias que van desde la falta de reconocimiento que para él tiene la docencia cuando más esfuerzo y dedicación supone; a la carencia de un plan de formación y asesoría que ayude a cambiar la mentalidad y la práctica del profesorado; pasando por el periodo de desestabilización que supone la creación e impartición de nuevas asignaturas.

Eso sí que para mí ha supuesto una ruptura radical. Lo que se quiere transmitir es un cambio no de la estructura de la titulación, sino un cambio de mentalidad completo en la docencia, y yo creo que es un cambio de mentalidad para el que no estamos preparados el profesorado universitario en general. Ese cambio de mentalidad va dirigido a dejar de desarrollar el tipo de docencia que hasta ahora teníamos en la universidad, que está basada en las clases magistrales y luego una serie de prácticas, por lo menos en las ingenierías, para empezar a desarrollar lo que llaman el aprendizaje mediante problemas o mediante supuestos, dependiendo de la titulación. Pero yo creo que en ese caso, los profesores no estamos preparados. Yo como profesor universitario, no he tenido absolutamente ningún tipo de formación.

Cero, he sido autodidacta, totalmente autodidacta. Empecé en la universidad, me quedé en la universidad, porque me atraía la investigación que hacían en el grupo que me integré, la docencia era algo anecdótico en su momento y, de repente, cuando me traslado aquí, me encuentro con que la docencia no es anecdótica, es el ciento veinte por ciento de mi trabajo. Pero yo no he recibido ningún tipo de formación específica para poder asumir esa docencia. He conseguido que me vaya gustando con el tiempo, me gusta lo que hago, eso lo tengo que reconocer, pero me he tenido que autoformar a base de ensayo y error. He ido probando hasta que he ido consiguiendo una metodología más o menos adecuada para el tipo de docencia que imparto. La Universidad imparte cursos de formación para el profesorado, pero son cursos demasiado generalistas, o demasiado poco específicos, demasiado poco concretos. Después de esa fase autodidacta, y en un periodo en el que la docencia ha sido muy importante, porque ha habido que desarrollar laboratorios, desarrollar asignaturas, desarrollar titulaciones completas, nos encontramos con que eso que ha supuesto un esfuerzo muy importante y que no se valora, o se ha valorado muy poquito, la docencia en esta universidad cada vez se valora menos. Desde luego, a nivel general, esa es la realidad, cada vez se valora más la investigación, los sexenios, que tienen su importancia como todo, pero cada vez se valora más la investigación. […] Si después de ese esfuerzo nos piden

[40] Se refiere a la Comunidad de Madrid.
[41] http://www.magna-charta.org/pdf/BOLOGNA_DECLARATION.pdf.

un cambio de metodología otra vez, sin un asesoramiento real, o sin una formación real del profesorado es volvernos a pedir que seamos autodidactas y yo creo que a determinadas edades, ya te pilla con el pie cambiado. Que haremos el esfuerzo, estoy seguro, pero a mí siempre me ha costado unos tres años la consolidación de una asignatura, desde que la arrancas, desde que la defines originalmente hasta que la consolidas, tres cursos. Yo no les arriendo las ganancias a mis alumnos en los próximos tres años, sinceramente. Porque sé que voy a hacer muchos cambios durante los próximos tres años.

Unos cambios que JL, esta vez en consonancia con algunas voces críticas de cómo se está llevando a cabo la construcción del EEES (Assamblea de PDI-PAS, 2009), considera que el proceso se ha hecho de forma excesivamente precipitada y, desde su propia vivencia, en ocasiones, ha sido movido por intereses personales y políticos. Un hecho que repercutirá de forma negativa en las condiciones de trabajo del profesorado[42].

En nuestro caso [la implantación de los nuevos grados] ha sido un problema puramente político[43] [que] va a tener consecuencias muy importantes sobre todo a nivel docente y, en esta universidad, en la que el esfuerzo que se le ha pedido a la gente que ha arrancado esto durante muchos años ha sido muy importante, a la gente ya le pilla muy cansada. Y la gente que viene detrás, se empieza a encontrar con cosas como una serie de requisitos que les exigen para acceder a determinados lugares, en los que sólo se tienen en cuenta temas de investigación, no se toman en cuenta para nada los temas docentes[44]. Con lo cual, con qué criterio, o con qué cara le pido yo a una persona que es ayudante doctor o una personas que es doctor -por ejemplo, una persona a la que le dirijo la tesis, que la va a leer mañana por la tarde-, ¿con qué cara le pido yo a esa persona que tenga un esfuerzo extra en docencia, cuando lo único que le va a valorar la universidad para acceder a una plaza de titular interino, va a ser la investigación? Más que una buena pregunta es un problema muy grave. Sobre todo un problema muy grave en grupos como el nuestro, tanto en el nivel docente como el de investigación, que son grupos poco consolidados.

Sin embargo, el escenario que dibuja JL en relación a los requisitos que se le pide en la actualidad al profesorado universitario para evaluarse o habilitarse no se deriva sólo del Plan Bolonia ni de la creación del EEES. El primer paso para la construcción de este escenario lo da la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 y la subsiguiente promulgación de la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica[45]. Esta ley tenía como uno de sus objetivos principales elevar el nivel general de la investigación, el desarrollo y la innovación para poder competir en el plano internacional. Uno de los resultados de esta iniciativa ha sido la tendencia a clasificar las universidades en función del número de proyectos de I+D+I, de publicaciones en revistas ISI y de reconocimiento de tramos de investigación (Buela-

[42] En algunas Universidades que han arbitrado planes de jubilación anticipada para el profesorado funcionario, "se dice" que este proceso ha aumentado el deseo de algunos docentes optar por esta opción.
[43] La Universidad Carlos III ha sido pionera en el desarrollo de los grados europeos. Un buen porcentaje de los primeros aprobados por la ANECA en 2007-2008, pertenecía a esta Universidad.
[44] Se refiere a los nuevos sistemas de evaluación y habilitación. Según el baremo hechos públicos la docencia sí que es considerada, pero no tanto como la investigación y la difusión de los resultados.
[45] Ley 13/1986, de 14 de abril de 1986

Casal y otros, 2009; Grupo Scimago, 2006; 2007). Como consecuencia directa de este hecho, los sistemas de selección y promoción del profesorado universitario se centran cada vez más en la producción científica, reflejada en la publicación de artículos ISI[46], vinculada a proyectos de I+D+I. La mayoría de las Universidades, en este momento, no contratan profesorado a tiempo completo que no sea doctor y no haya sido evaluado por la ANECA o las diferentes agencias autonómicas de calidad universitaria. Sin embargo, en los criterios hechos públicos para la acreditación[47] y evaluación del profesorado universitario[48], siempre se considera el historial, la actividad o la experiencia docente.

Por otra parte, el proceso de construcción del EEES ha llevado a la mayoría de las universidades a desarrollar un mayor interés por el tema de la docencia con la puesta en práctica de planes de formación inicial (cursos de inducción a la docencia) y permanente del profesorado, dotación de ayuda para la innovación docente, fomento de la tutoría, etc. Pero también ha llevado, en ocasiones, a un exceso de burocratización (planificar la docencia de forma estandarizada y poco práctica para la acción) que ha acabado minando, más que fomentando, la predisposición de los docentes hacia la innovación. Además pasar de un modelo de enseñanza centrado en el profesor, en la transmisión de sus conocimientos (lo que puede hacer frente a un gran número de estudiantes) y la evaluación sumativa; a uno centrado en el aprendizaje de los estudiantes, que aumente su participación y responsabilización y utilice entornos digitales que aumenten la interacción, con un sistema de tutorías y una evaluación formativa, no puede ser llevado a cabo sin un cambio importante en la mentalidad y las habilidades de enseñanza de los docentes y, sobre todo, si no se reduce el número de estudiantes a los que ha de atender el profesor. De ahí que muchos profesores de universidades que han comenzado a trabajar según el *modelo Bolonia*, se hayan visto desbordados y que los que comienzan su carrera universitaria, sin una política clara de fomento sostenible de las actividades de docencia e investigación, acaben prestándole más atención a la investigación por considerar que, en definitiva, es lo que se valora en la Universidad.

La posición de JL frente a la construcción del EEES muestra una visión distinta de lo que se ha venido en llamar la privatización de la enseñanza universitaria. Para él el problema no es la relación con la empresa o la influencia del mercado exterior en la Universidad, sino la lucha de las propias universidades por el alumnado. Una lucha en la que la universidad pública, desde su punto de vista tiene las de perder. Porque si gana estudiantes, para él lo hará perdiendo nivel en el plano de la investigación. El binomio docencia investigación siempre se ha visto desequilibrado por las propias políticas de fuera y de dentro de la Universidad, ya que se tiende a dar una mayor prioridad a la investigación y que no suele existir una vinculación entre la docencia y la investigación, en general (Sancho, 2001) y menos en la ingeniería.

> *Yo tengo una visión muy particular… y entre ciertos compañeros lo digo, algunos me toman, no voy a decir por loco, porque sería mucho hablar. Pero yo llevo diciendo, desde que se publicó la LOU1 que la LOU2 y Bolonia, que*

[46] Producción recogida en las bases de datos del *Institute forScientific Information.*

[47] Para profesores titulares y catedráticos de universidad (Real Decreto 774/2002, de 26 de julio, BOE núm. 188 de 7 de agosto de 2002; Real Decreto *1312/2007, de 5 de octubre*, BOE núm. 240 de 6 octubre de 2007).

[48] Para profesor contratado doctor; profesor de universidad privada y profesor ayudante doctor.

en definitiva, es equivalente a la ESO en la educación pública. La ESO se ha cargado la educación pública, no sé si estás conmigo o no, puedes estar de acuerdo, o no puedes estar de acuerdo, pero desde mi punto de vista la ESO se ha cargado la educación pública. Y yo creo que el objetivo de Bolonia es cargarse la universidad pública, sinceramente. Pues porque yo creo que el prestigio que tienen ciertas universidades, muchas universidades de este país, lo vamos a perder, se está fomentando la universidad privada no la universidad pública.

JL considera que la universidad privada funciona más como una *academia* y que aprobar en estas universidades es *mucho más fácil que en la universidad pública que no está acostumbrada* a centrarse en los estudiantes.

Es mucho más fácil, porque es lo que están haciendo las universidades privadas hasta ahora, es un entorno más de academia, más de tutorizar, más de estar encima de ellos, es algo que no hemos hecho en las universidades públicas. [Y en la universidad pública] o se hará lo mismo o la universidad que no lo haga perderá al alumnado. Vamos a ver, desde mi punto de vista -puedo estar equivocado, completamente equivocado, radicalmente equivocado- quien tiene un trato más parecido a la educación obligatoria, o al bachillerato es la universidad privada. Es más como una academia. Vas a estar más encima de ellos, en la universidad pública eso no ha sido nunca así. ¿Por qué? Porque entre otras cosas las universidades públicas nos dedicamos a la investigación, que es algo que no hace la universidad privada, o escasamente, anecdóticamente habrá alguna universidad privada que haga algo de investigación. Yo creo que lo que se fomenta, o lo que se quiere fomentar con Bolonia, es eso, ese tipo de trato al alumnado, de estar más encima de él, de más seguimiento, que la universidad pública según está concebida no tiene estructura para abordarlo. Entonces una de dos, o nos adaptamos a ese formato de trabajo o nos quedaremos sin alumnos. O se irá a las que funcionen como privadas. Yo creo que sí, que Bolonia -puedo estar equivocado y espero estar equivocado-, pero creo que Bolonia puede suponer el fin de la universidad española pública de excelencia.

Para JL, desde su experiencia de estudiante de una carrera considerada "dura" como la ingeniería industrial, considera que la universidad ha de ser un reto para los estudiantes que han de aprender a defenderse por sí solos y cree que las propuestas del EEES no van por ese camino. La pregunta sería si a "defenderse por sí solo" uno tiene que aprender totalmente solo y en una estructura que le disuade más que le persuade, lo desmotiva más que lo motiva, o puede aprender en compañía de otros que le exigen responsabilidades a la vez que le dan apoyo.

Sí, porque lo que percibo es que el alumnado cada vez tiene menos capacidad de trabajo, menos capacidad de sacrifico, menos capacidad de autotrabajo, menos capacidad de autobuscarse la vida. Te digo una cosa, si a mí algo me han enseñado en la carrera, en la titulación, algo de ingeniería he aprendido, pero lo que he aprendido fundamentalmente es a buscarme la vida y a resolver problemas. Yo no sé si eso vamos a ser capaces de hacerlo, sinceramente, no lo sé. No sé si vamos a ser capaces de hacerlo, a mí me da la sensación de que lo que vamos a conseguir es tenerlos muy tutorizados y muy ayudaditos y muy en pañales hasta que salgan de la universidad, me da la sensación. O sea, la universidad que yo he vivido como estudiante, es lo más anti Bolonia que te

puedas imaginar y esa universidad es la que te ayuda a buscarte la vida, o la que a mí me ha ayudado a buscarme la vida. Yo no veo que el sistema que estamos montando actualmente le vaya a ayudar a los alumnos a buscarse la vida, para nada. Que es, en principio, la filosofía que debería fomentar, que sean capaces de solucionar problemas. Pero yo creo que no vamos a conseguir eso.

JL está planteando una discusión que reaparece de forma repetida en el campo de la educación y formación de si sólo aquellos que son capaces de aprender por sí mismos, incluso "a pesar de los profesores", como decía Severo Ochoa, han de ir a la Universidad. O si la Universidad puede ser capaz, como parece serlo la de algunos países, de promover un sistema de enseñanza que, sin infantilizar al estudiantado, le presenta un programa de estudio "apasionante" y unas estructuras de apoyo que permitan sacar lo mejor de cada uno y de cada una. Esta es una cuestión que tendremos que seguir debatiendo durante bastante tiempo.

De hecho, para profesores universitarios como Fernández Buey (2009) y Francisco Laporta (2009)[49] se trata de un cambio con sus luces y sus sombras, pero sobre todo de una oportunidad para repensar la misión de la universidad y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El profesorado y el estudiantado no son lo que eran

Desde que JL entró en la Universidad en el momento de ruptura política, económica y social que supone el final del franquismo y el proceso de instauración de la democracia. En este tiempo, España ha experimentado cambios sustanciales en todos los ámbitos de la vida. La Universidad, no sólo no se ha quedado al margen de estos cambios, sino que ha visto cómo sus estructuras y relaciones de poder han quedado marcadas por el discurrir de los acontecimientos políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos. Este hecho, unido al impacto de la globalización y la ampliación de los entornos y las influencias en el ámbito de la socialización de los jóvenes (Sancho, 1998) ha transformado las formas de estar en el mundo, las expectativas y las escalas de valores. Para JL todo esto ha significado grandes transformaciones, a mejor, en el profesorado.

Cuando yo era alumno, el profesorado universitario, sobre todo catedráticos, titulares, era algo inaccesible. Afortunadamente se ha ido democratizando, y ahora todo el profesorado, por lo menos, en esta universidad, que es la que conozco y algunas más a nivel nacional, es mucho más accesible para el alumnado. Yo creo que esa es una ventaja.

Pero también por parte del estudiantado. Aunque esta vez el cambio, según JL, no ha sido para mejor.

Pero desde el punto de vista del alumnado, también ha habido un cambio radical. Yo creo que se ha ido notando, o yo he ido notando, una merma de la capacidad del alumnado, de la capacidad de trabajo y de sacrificio, notable, notable (enfatizando). Yo creo que hemos pasado de un alumnado, en el que era: -"Búsquese usted la vida y si es capaz de sobrevivir acabará siendo

[49] Bolonia somos todos. *El País*.
http://www.elpais.com/articulo/opinion/Bolonia/somos/elpepiopi/20090528elpepiopi_4/Tes

ingeniero", que es lo de que alguna forma pasaba en mi época cuando era estudiante -el alumnado en aquella época no tenía ningún derecho prácticamente, todo eran deberes-, a la situación actual, en que yo creo que todo son derechos y nada es un deber. Creo que la capacidad de trabajo ha ido mermando notablemente, yo lo he ido viendo en las diferentes promociones que han ido pasando por mí.

Incluso más, conectando con su posición sobre el tema de Bolonia, cree que la situación empeorará en un futuro inmediato.

Creo que eso va a ir a más, sinceramente, con el tema de Bolonia, va a ir a más. Porque creo que ahora mismo, el salto brusco a nivel educativo en España estaba cuando uno pasaba del bachillerato a la universidad, o del COU en mi época a la universidad, ese era el salto brusco. Y yo creo que con el cambio de Bolonia, lo que vamos a hacer es que la forma de educación proteccionista que hemos tenido hasta ahora en el bachillerato, la vamos a extender a la Universidad y el salto brusco lo van a tener cuando salgan de la universidad.

Para una buena parte del profesorado de ingeniería, a las nuevas generaciones de estudiantes de ingeniería les falta responsabilidad y compromiso cuando acceden a la universidad. Esto se ve reflejado en el ausentismo escolar, la deserción en los primeros cursos y altos índices de suspenso en las asignaturas denominadas "duras". Lo suelen achacar a la "educación paternalista" recibida por los alumnos desde su formación temprana. Aunque también existen quienes se preguntan si no estaría de más revisar la filosofía, las creencias y las prácticas docentes vigentes.

El peso de la gestión

La tercera dimensión del trabajo del profesorado universitario es la gestión. Una actividad en la que todos, si no faltan a sus obligaciones, tienen que colaborar con menor –participación en consejos de departamento, comisiones, etc.-, o mayor grado de intensidad –asunción de distintos cargos: secretaria o dirección de departamento, jefatura de estudios, decanato, rectorado…-. En las universidades pequeñas y con corta tradición, la posibilidad de tener que asumir esta responsabilidad es mucho mayor y más si se es catedrático. Esta es la situación en la que se encontró JL, y que significó para él un cambio importante en su vida profesional.

Soy director de departamento desde hace año y pico. Esto supone un cambio porque asumo la dirección en una situación muy complicada del departamento. Te he contado antes que tenemos un departamento, primero, muy grande, muy heterogéneo, porque tenemos tres áreas de conocimiento diferentes, y en el que debido a problemas internos en mi área de conocimiento, se había generado una situación prácticamente insostenible. Para que te hagas una idea, yo llego a la dirección del departamento prácticamente como una solución de compromiso.

Los departamentos universitarios, como cualquier grupo humano que convive, comparte y compite por un reconocimiento y unos recursos que siempre se ven como insuficientes, son pequeños microcosmos en los que las relaciones no siempre resultan fáciles. Los enfrentamientos y las rupturas pueden estar a la orden del día y ejercer un liderazgo positivo e integrador no siempre resulta fácil.

La situación era tan insostenible que, bueno, la única persona conciliadora en aquel momento era yo, y de eso hace año y pico. Después de una situación muy complicada en el proceso de elección de director, porque hubo varios recursos, el proceso se dilató mucho y la dirección del departamento estuvo en una situación muy complicada… Digamos que se me acabó ofreciendo [que me presentase a director] porque veían que era la única solución, empujado por ciertas personas del departamento, entre ellas por el antiguo director. Eso me supone un cambio en mis planes. Yo había tenido muchos puestos de gestión hasta el momento, porque había sido secretario del departamento, subdirector o director de una titulación en el campus, tenía experiencias en gestión universitaria, pero tampoco era mi objetivo. Como universitario, no me he quedado aquí para hacer gestión. [La dirección es por] dos años, y con la situación que tiene este departamento no sé si los próximos dos saldré yo. Son dos años sólo. Yo la dirección del departamento, desde un punto de vista profesional, la considero un sacrificio, claramente un sacrificio, un sacrificio por intentar estabilizar algo, que entre tú y yo, creo que medio he estabilizado, en el año y pico que llevo de director. Pero que si dentro de un año, o menos de un año, que dejaré de ser director de departamento, si no vuelvo a salir yo, no sé si esto seguirá siendo estable o no, sinceramente. Ahora mismo no sé si me volveré a presentar. No lo sé, porque no sé si merece la pena el sacrificio profesional que estoy haciendo, sinceramente.

La dedicación a la gestión universitaria puede suponer un cierto prestigio y acceso a ciertas cuotas de poder, además de una cierta satisfacción si se consiguen las claves para el buen funcionamiento de la unidad de gestión. Sin embargo, precisa de una gran dedicación, energía y capacidad de manejo de grupos, suele suponer una ralentización de la investigación, las publicaciones -a menos que el grupo de investigación al que se pertenece sea lo suficientemente maduro-, y la docencia. Algo que a quienes han llegado a la Universidad con la idea de dedicarse plenamente a la investigación no les suele compensar.

He ido haciendo gestión, porque es una de las cosas que hay que hacer, y porque circunstancialmente he acabado en puestos de gestión. La dirección del departamento, a mí me supone una ruptura a nivel profesional, porque, en una situación tan complicada del departamento, me supone una dedicación personal muy importante. ¿Eso implica que he dejado temas de investigación? No, no porque las líneas que tengo, los proyectos que tengo están suficientemente consolidados como para que sigan funcionando sin que yo esté permanentemente encima de ellos. Pero el tema de la docencia sí que lo he dejado bastante.

"No me voy a jubilar en la universidad"

La historia de vida profesional de JL, un joven catedrático de 42 –en 2008 cuando realizamos la entrevista en la que se basa esta historia de vida-, puede parecer corta en el tiempo -19 años en ese momento-, pero ha sido intensa y, como él mismo indica, profusamente marcada por distintos tipos de cambios.

No lo sé, yo veo que son fundamentales, cualquier cambio legislativo o de la forma de impartir la docencia, o los cambios de universidades como me ha pasado a mí. Yo creo que todo eso influye de manera definitiva o drástica en la

carrera profesional de cada uno. Yo creo que cada uno somos lo que somos básicamente por dónde estamos y por las condiciones en que nos movemos. Con lo cual yo creo que todos esos cambios, de una forma o de otra, acaban repercutiendo en tu carrera profesional. […] Para mí venirme a esta universidad fue una oportunidad de empezar algo nuevo y de empezar algo propio, algún cambio legislativo me ha venido bien.

JL es una persona joven, con una gran pasión por el mundo de la automoción, tiene contactos y proyectos con empresas, sobre todo le interesa la investigación orientada a mejorar los sistemas de producción industrial. Aunque poco a poco le haya ido interesando también la docencia. *La docencia me ha acabado gustando y me gusta hacer la docencia lo mejor que sé. Qué bueno, por las encuestas que tengo, no es demasiado mal*. Lo que sigue sin satisfacerle es la gestión.

En este momento intermedio de su trayectoria profesional no parece tener muy claro hacia dónde quiere encaminarla. La energía que le ha supuesto contribuir a la creación de una nueva universidad parece estarle haciendo mella y contribuir a su deseo de cambiar de lugar de trabajo o de actividad.

No lo sé, sinceramente, a nivel docente me pilla muy cansado, después de haber hecho mucho esfuerzo y el esfuerzo adicional ha servido de poco o de nada, y te voy a decir algo, que creo no haberle dicho a nadie: tengo cuarenta y dos años, la jubilación la tengo muy lejana, pero yo no me voy a jubilar en la universidad, por lo menos en ésta no, seguro que no. A nivel de investigación, o a nivel de empresas, tengo muchos contactos, y a mí ese mundo me atrae mucho más que lo que me atrae el posible futuro que vislumbro actualmente en la universidad.

Ser ingeniero, investigador, profesor y gestor no ha sido una labor fácil de desempeñar y sí en cambio una tarea compleja que le ha implicado involucrarse por completo en una tarea titánica con pasión y tenacidad en medio de rupturas, crisis y satisfacciones. El oficio de docente, investigador y gestor en el campo de la ingeniería le ha dejado más satisfacciones que sin sabores. Sin embargo, su momento vital y la situación actual de la Universidad, pueden llegar a dar un giro fundamental a su vida.

5
Creatividad, libertad, lengua, política y sociedad

Luciana Rubio, Juana Mª Sancho y Xosé Henrique Costas González

De Barcelona a la ría de Vigo

Para localizar a un profesor de la Universidad de Vigo le pedimos a un compañero que participaba con nosotros en un proyecto interuniversiario que nos diese el nombre de tres hombres del área de Ciencias Sociales y Humanidades que llevasen unos veinte años en la Universidad, a la primera llamada ya quedamos con Xosé Henrique para realizar la entrevista. Juana llegó a la Facultad con bastante antelación, debido al horario del avión, y aprovechó el tiempo para relajarse y trabajar un poco. El bar era agradable y el pincho de tortilla excelente, lo que le hizo amena la espera. A la hora convenida se acercó al departamento y la secretaria le informó que el doctor Costas estaba en una comisión de selección de personal. Como director del Área de Normalización Lingüística de la Universidad estaba presidiendo dicha comisión que se alargó mucho más de lo previsto.

Finalmente la recibió y, como era la hora de comer, la llevó a un lugar popular y encantador junto a la ría, donde siguieron con la negociación, entre otras muchas conversaciones. Finalmente se dirigieron al hotel donde se quedaba Juana y en una salita junto a la entrada realizaron una entrevista abierta y en profundidad a partir de pedirle que nos relatase su trayectoria profesional, centrándose en los momentos de cambio, entendiendo el cambio como a él le pareciese. Juana también le hizo algunas preguntas. La entrevista, larga, profusa y con temáticas interconectadas, fue transcrita por Luciana y, tras ser aprobada por Xosé Henrique, tematizada y trabajada como historia profesional de vida. Los puntos del índice que articulan esta historia representan otros tantos momentos de cambio o transición experimentados por él o temas considerados como importantes. Las aportaciones de Xosé Henrique, que pueden parecer más coloquiales por tratarse de una transcripción de lengua oral, están escritas en cursiva y con un margen de un centímetro.

Si toda ciencia tiene una dimensión ideológica y está teñida de intereses e implicaciones políticas, a pesar del empeño de las visiones positivistas (Guba y Linlcon, 1994; Bredo, 2006), en el ámbito de estudio de las lenguas, y quizás más el de las lenguas minoritarias en el que se desenvuelve Xosé Henrique, esta dimensión, estos intereses y estas implicaciones cobran una mayor importancia si cabe. De ahí que en su historia profesional de vida se hagan patentes de distinta forma.

De licenciado en lengua gallega a corrector de estilo en la RTV autonómica: un mundo cerrado y sin expectativas de aprendizaje

En 1980, cuando Xosé Henrique comienza la carrera de Filología Gallega (en realidad la especialización en Gallego-Portugués de Filología Hispánica) la Universidad española contaba con 700.000 estudiantes, que se convirtieron en 1.600.000 en el año

2.000 (MEC, 2000). También en ese momento, con la aprobación de la constitución española, se comienza la creación del Estado de las autonomías y un buen número de estudiantes de lenguas autóctonas (gallego, catalán, vasco) encontrarán, como en su caso, una salida laboral en un nuevo contexto político necesitado de personas con un buen dominio de unas lenguas ahora oficialmente reconocidas.

Desde 1956 y hasta la década de 1980 el monopolio televisivo estuvo en manos de Radio Televisión Española. Los estatutos de autonomía derivados de la constitución otorgan a las comunidades autónomas la potestad para crear y gestionar sus estaciones de radio y televisión. La Compañía de Radio-Televisión de Galicia, que inicia sus emisiones el 24 de julio de 1985, se entiende como un "servicio público consistente en la promoción, difusión e impulso de la lengua gallega, así como la atención a la más amplia audiencia, ofreciendo calidad y la máxima continuidad y cobertura geográfica, social y cultural, propiciando el acceso a los distintos géneros de programaciones y a los eventos institucionales, sociales, culturales y deportivos" [50]. Si bien todas las comunidades autónomas crearon sus propias compañías de radio y televisión en esta época, parece que no todas nacieron con el mismo espíritu.

> Efectivamente constatamos que la mayoría parlamentaria, al momento de crearse los primeros entes públicos regionales de radiodifusión, estaba en manos de partidos o coaliciones nacionalistas. Estas fuerzas políticas, el Partido Nacionalista Vasco (PNV) en el País Vasco y la coalición Convergència i Unió (CiU) en Cataluña, expresaban los deseos de una mayor autonomía respecto al poder del Estado español. Distinto es el caso de la Televisión de Galicia (TVG) que fue impulsada por un partido político de presencia nacional, el Partido Popular (PP), en ese entonces opositor al gobierno central socialista (Albornoz , 2002: 3).

Xosé Henrique comenzó a trabajar en una empresa que tenía sus propios intereses y que no respondía a lo que él creía que tenía que ser un ente público, que tenía entre sus misiones, dar "difusión e impulso de la lengua gallega".

> *Mi vida profesional empezó a los cuatro meses de acabar mi licenciatura cuando se crea la compañía de Radio Televisión de Galicia. Entonces se hacen públicas las primeras plazas de asesor lingüístico. Yo me presenté, obtuve una de las plazas y me incorporé a la radio autonómica y después a la televisión. Estuve muy poco tiempo, apenas año y medio. En este año y medio ¿qué hice? Era un trabajo muy mecánico. Era revisar textos, corregir textos y siempre corregir los mismos errores de gente que no prestaba atención, de gente que no creía en lo que hacía. Y aquello para un recién licenciado que va con toda la ilusión, la utopía y las ganas de comerse el mundo… pues fue muy frustrante. Era un trabajo muy poco creativo, todo monótono, mecánico y luego había unos condicionamientos políticos inadmisibles. Estábamos bajo un gobierno del Partido Popular que ideologizaba absolutamente todo, hasta el léxico. Te prohibían determinadas palabras, te prohibían determinadas expresiones y aquello era una constricción continua, yo me sentía bastante mal. A los profesionales del medio les daba igual todo.*

Podía haberse tomado su trabajo como algo cómodo, seguro y bien pagado y con el *glamour* de trabajar en los medios, pero su visión del mundo no se lo permitía. Así que no se calló y además rentabilizó las consecuencias de su contestación para ampliar su

[50] Ley 9/1984, de 11 de julio. Diario Oficial de Galicia número 148, de 3 de agosto de 1984. Disponible en: http://www.xornalistas.com/documentacion/interior.php?txt=lei_crtvg&lg=gal

formación y buscar un trabajo con más reto intelectual y en el que se pudiera desarrollar su creatividad y compromiso político y social.

> *Protesté, me tuvieron haciendo pasillos y entonces aproveché los pasillos para acabar la tesina, hacer los cursos de doctorado, publicar algún que otro artículo en revistas lingüísticas. La persona con la que hice la tesina me comentó que se iban a crear unas plazas en la universidad, en las Escuelas de Magisterio. Para mí fue el momento de dejar la televisión, que era un medio absolutamente cerrado e ideologizado, para ir a un mundo mucho más abierto, mucho más creativo, donde yo sí, tenía un programa, pero también la libertad que no tenía en… O sea, cobraba tres veces menos, pero digamos que fue el pago por mi libertad de pensamiento, de acción, de creación y todo lo demás. Y me fui a dar clases a la Escuela de Magisterio de A Coruña*.

En una universidad en expansión

Como muchos otros licenciados universitarios de esta época, con un sistema educativo en crecimiento al compás de la transición democrática, Xosé Henrique pensaba que su salida profesional *natural* sería la de profesor de enseñanza secundaria (o media, como entonces se le denominaba).

> *Todo el mundo que acababa Filología Gallega se incorporaba a la enseñanza media, había trabajo para todo el mundo.*

Pero la Universidad también se encontraba en un momento de gran crecimiento al socaire de la promulgación de la LRU y la democratización de la enseñanza universitaria. En este contexto, como sucedió en otros lugares de España, las universidades históricas dieron paso a nuevas universidades en cada una de las capitales de provincia[51]. Lo que conllevó la creación de nuevas carreras, el acceso de más estudiantes y la demanda de más profesorado. Según el informe Bricall, el número de docentes en 1982 era de 41.800 y en el 2002 de 104.076[52]. De ahí que el hecho de haber realizado la tesina le abriese las puertas a un ámbito inesperado y en plena transformación.

> *Yo nunca había pensado en ir a una escuela de Magisterio. […] Pero de repente, estaba en una escuela de Magisterio, pues bueno, hubo que adaptarse. A los profesores de Magisterio en ese momento no se nos reconocía capacidad de investigación, no teníamos por qué ser doctores para ser titulares, para ser funcionarios. Pero a mí siempre me gustó la investigación. Al año siguiente pude trasladarme a la escuela de Magisterio de Pontevedra–estoy hablando del 88, 90, 92, por ahí-, en el año 90 la Universidad de Santiago de Compostela se escinde en tres: Santiago, A Coruña y Vigo. Vigo coge Vigo, Pontevedra y Ourense; A Coruña coge A Coruña y Ferrol; y Santiago coge Santiago y Lugo. Cuando se produce la separación a mí me pilla dando clase en Pontevedra. Yo, como la mayoría, quería seguir perteneciendo a la de*

[51] Las 15 universidades públicas existentes a finales de la década de 1970, se convirtieron en 50 en la de 1990, a las que hay que añadir en la actualidad 25 privadas.

[52] Aunque el informe de 2008 del Director General de Universidades, cifra en 102.3000 el número total de profesores universitarios en el curso 2006-2007. http://www.publicacions.ub.es/liberweb/uDins/docs/diagnostico.pd

Santiago… Porque lo que era la Universidad de Vigo… para las humanidades era… una incógnita; no había departamentos, no había personal suficiente para constituir los departamentos, no había grupos de investigación, no había nada. Era simplemente una decisión política: que un señor alcalde quería tener su universidad.

La proliferación de universidades en los últimos años se ha debido a una serie concatenada de distintas causas (Hanna, 2002), pero en el caso de España, la razón principal de crecimiento exponencial de las universidades ha sido la política y ha venido de la mano de la democratización del país y del avance de las autonomías. Esto permite explicar, como argumentó, el 9 de diciembre de 2008 el Secretario de Estado de Universidades –Dr. M. Rubiralta- ante la Comisión de Ciencia e Innovación del Congreso de los Diputados, que el número de estudiantes universitarios por cada 1.000 habitantes sea en España de 32,81, mientras que en Alemania sea de 23,75, en Francia de 26,01, en Portugal de 32,2 y en el Reino Unido de 28,55. Lo que no significa un grado de mayor desarrollo universitario[53].

Este escenario de partida también permite entender textos como el enviado por Jaime Gómez Márquez, Decano de la Facultad de Biología, Universidad de Santiago de Compostela, a la sección de cartas al director de La voz de Galicia[54].

> Hay en Galicia titulaciones que están duplicadas, triplicadas y aún más. Esta situación tuvo su origen en una deficiente segregación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) para crear las de A Coruña y Vigo, ya que se hizo en gran medida respondiendo a intereses coyunturales y localistas.

La Universidad de Vigo sitúa sus orígenes en la Escuela Superior de Industria (1901), como "remoto precedente" de la actual Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial. En 1972 se crea el Colegio Universitario de Vigo, en el que llegaron a impartirse los primeros tres años de las carreras de Ciencias Químicas y Biológicas, de Económicas y de Filología. En 1980, estos estudios fueron integrados bajo la tutela académica y administrativa de la Universidad de Santiago de Compostela hasta el año 1990, fecha en la que se creó la Universidad de Vigo[55], que incluía otros dos campus en Pontevedra y Ourense.

Esta remodelación de la Universidad de Santiago, a la que pertenecía, hasta entonces, todo el profesorado y el alumnado universitario de Galicia, no fue del gusto de todos y Xosé Henrique, como otros muchos colegas, lo vivió como un cambio poco deseable.

Yo empecé en A Coruña, en la Escuela de Magisterio de A Coruña. Allí estuve un año porque quedó una plaza vacante en Pontevedra y, como era de Vigo, me apetecía más venirme aquí, porque tenía mi vida, mis amigos, todo. Entonces lo más próximo era Pontevedra. Podía seguir viviendo en Vigo, a 25 kilómetros, e ir y venir todos los días y dar clase en Pontevedra, perfectamente. Y cuando estaba en Pontevedra – de golpe y porrazo, había rumores pero nunca se concretaban- el Gobierno autonómico aprobó un decreto de segregación de la universidad gallega en tres, que fue una de las mayores catástrofes científicas que se produjo en este país. Nos pilló a mucha gente en el bando equivocado, en una universidad nueva sin ningún tipo de

[53] http://www.publicacions.ub.es/liberweb/uDins/docs/diagnostico.pdf

[54] Retos de la Universidad gallega. 24/10/2008.

[55] Ley 11/1989 de Ordenación del Sistema Universitario en Galicia. Decreto 3/1990 de Segregación de Centros y Servicios de la Universidad de Santiago de Compostela.

perspectivas y con muchos miedos y con muchas incertidumbres. No por estabilidad o no estabilidad en el puesto, sino porque no había nada. La Universidad de Vigo tenía un solo edificio propio, no tenía patrimonio, no tenía nada, apenas algunos equipos de investigación, y claro, todas nuestras filologías estaban en Santiago, que era la matriz. Cuando se constituye el departamento de Filología Gallega en Vigo éramos un titular de universidad y seis de escuela universitaria, no daba para formar departamento pero nos dejaron durantes dos años.

La creación de un nuevo organismo de la nada, con la sensación de haber perdido la riqueza y el cobijo intelectual de la *casa madre*, donde se formó y donde se encuentra acumulado el saber académico e institucional produce a quienes les ha tocado quedarse aquí el vértigo del vacío y la necesidad de volver al punto de partida.

Fíjate con qué se monta un departamento, bueno, unidos con otros, con Latín, Crítica Literaria,… un cajón de sastre. Muchos quisimos seguir perteneciendo a la Universidad de Santiago, porque habíamos obtenido nuestra plaza en la Universidad de Santiago, pero no nos fue permitido, no sé por qué historia. Y tuvimos que quedarnos. La gente que quiso volver a Santiago tuvo que volver a presentarse de nuevo a una plaza en Santiago. Yo quería seguir perteneciendo a Santiago pero vivir por aquí.

Una de los cambios que introdujo la LRU fue que el profesorado universitario cuando accedía a una plaza, a pesar de ser funcionario, accedía a la plaza que había convocado una determinada universidad, con un determinado perfil, no a un cuerpo y área de conocimiento como había sido hasta entonces. Esto supuso una cortapisa importante en la movilidad geográfica del profesorado y más que contribuir a luchar contra la endogamia de la universidad contribuyó a mantenerla.

De Pontevedra a Vigo: razones académicas y personales

Dado que la Universidad tiene dos campus y que había continuado su formación consiguiendo el título de doctor, en un momento dado le resultó fácil volver a su ciudad natal y adscribirse a un departamento desde donde perseguir sus intereses académicos.

Yo estaba trabajando en la escuela de Magisterio, sobre la introducción del gallego en la escuela, en las dificultades, en los incumplimientos de la legislación por parte del Gobierno. Y en Vigo se quiso crear y se creó una titulación de Traducción. Intenté ver qué era eso de los estudios de Traducción, pero no me convenció el rumbo que llevaban en Vigo y me quedé en Filología. Después se creó en Vigo la titulación de Filología Gallega y como yo en aquella época era uno de los pocos doctores que tenía el Departamento, pensaron que era un lujo tener un doctor en una Escuela Universitaria y pocos doctores dando clase en la titulación. Entonces me reclamaron para Vigo. Esto coincidió con mi divorcio y aproveché todo, quemé naves y me vine para Vigo, que es de donde soy, de donde es toda mi familia, donde pasé toda mi etapa de formación hasta que me fui a Santiago y después empecé a rodar por ahí.

De este modo el proceso no tenía marcha atrás, ya estaba definitivamente de la Universidad de Vigo, donde comenzó a desarrollar algunas líneas importantes de investigación. Pero antes de llegar "a los momentos importantes en relación a la investigación" reconstruyamos su trayectoria en la universidad.

"No sabía lo que iba a comprar…"

Xosé Henrique, con más 20 años de experiencia en la Universidad y seis como catedrático, representa a una generación que comenzó sus estudios en un momento de expansión democrática, política y social que tuvo su reflejo en de la Universidad. En su trayectoria docente nos podemos reconocer muchas de las personas que, como él, Juana y otros que han participado en esta investigación, entraron en la universidad en la década de 1980. Comenzó sin saber exactamente a dónde le llevaría su decisión de optar por la universidad, incluyendo el hecho de comenzar en una universidad histórica como Santiago de Compostela, con campus en las distintas provincias gallegas, y terminar en una de reciente creación.

> *Cuando entré yo no sabía lo que iba a comprar…Entré con una categoría que se llamaba "profesor encargado de curso de nivel D", que era la última colilla. Éramos los que más clases dábamos, dábamos doce horas, que a mí me parece una bicoca… ¡sólo dar doce horas de clase! A los dos años saqué la titularidad pero…, antes me vine para Pontevedra, y al poco de llegar a Pontevedra sacaron las titularidades de escuela. Yo me presenté. No era doctor, claro, pero podía presentarme, me presenté y la plaza de Pontevedra se la llevó otra persona. A ver…, y ahora hago un paréntesis. Yo entré en la Universidad huérfano de padre y madre. Entonces, cuando saqué la plaza de A Coruña hubo una persona muy importante en la universidad que me dijo a la cara: -"¿A ti qué se te pierde aquí?". Yo lo que le dije es que me aburría en la televisión, que yo no había estudiado Filología Gallega para corregir las mismas tonterías todos los días a cuatro ignorantes, que yo quería más cosas, quería otra cosa y, además, que simplemente me aburría, que era monótono. Lo que entendí fue que aquella plaza que se había sacado en A Coruña era para otra persona, con lo cual yo le había "limpiado" la plaza, al candidato oficial. Así que otro candidato "oficial" después me la "limpió" a mí. Yo digo que injustamente pero, claro, soy totalmente parcial, soy parcial porque creo que tenía – en aquel momento, hoy no sé- más currículum que aquella persona. Lo único que me quedó fue irme a Ourense, la única plaza que quedaba libre era en Ourense y me fui a Ourense. Estuve en Ourense año y medio y seguí viviendo en Pontevedra, iba y venía. Fue en ese momento cuando se produjo la separación de las universidades, entonces yo me quedé allí obligadamente.*

A la Universidad española se le ha tildado de endogámica y nepotista. Al contrario de las universidades del norte de Europa y los países de influencia *anglo*, acepta mal a quienes han salido de ella y tras una experiencia profesional se interesan por este tipo de trabajo. Incluso a quienes no se han formado a la sombra de las personas que pueblan los departamentos y tienen la última palabra a la hora de decidir a quién seleccionar para una plaza. Las distintas leyes promulgadas para regular el trabajo en la Universidad desde la década de 1980 (LRU, 1983; LOU, 2002; LOU, 2007), han intentado introducir mecanismos legales para *garantizar* que quienes entran en la universidad son los más preparados y no los que están más cerca del catedrático o catedrática, el jefe o la jefa del departamento o quienes detentan determinadas cotas de poder. Sin embargo, cada nuevo sistema encuentra sus formas de mantener el *estatus quo* y la dificultad de entrar en la Universidad española "sin hacer pasillos", sigue siendo alta. Lo que ha llevado a algunos colegas a afirmar que, mientras las mejores universidades anuncian sus plazas

en foros internacionales, a Albert Einstein le hubiera sido imposible conseguir una plaza de profesor-investigador en una Universidad española.

> *Saqué la titularidad en la Escuela de Magisterio de Ourense y después pude volver a Pontevedra en cuanto la persona que había cogido la plaza en Pontevedra se aburrió de ella y le hicieron sitio en Santiago. Quedó aquella plaza libre y yo pude volver. Aquello a mí siempre me dolió, me dolió porque a ver… yo no me considero… no era el mejor expediente de la carrera, ni aspiraba a serlo, era medio-alto. Lo que pasa es que yo siempre me he considerado un trabajador entusiasta. Mi mujer dice que soy un enfermo del trabajo pero yo me considero un trabajador entusiasta. Al principio, quieres hacer algo de currículum, pues, sí, haces muchas cosas y tienes algo de 'publicacionitis'. Tenía la tesina, tenía dos libros publicados, tenía colaboración en otro libro sobre sociolingüística, un método de gallego, etc. Y la otra persona lo que tenía eran traducciones. Pero le dieron la plaza a ella y no a mí. Aquello me dolió, me dolió sobre todo porque aquella persona había sido compañera en la carrera y su currículum era normal del todo. ¿Qué pasa? que yo no era de la casa. Yo siempre supe que jugaba con ese 'handicap'. Yo era un hijo no querido, era un hijo no deseado de la universidad. Ahora no le ha quedado más remedio, -el roce hace el cariño-, que acogerme en su seno. Pero reconozco que los comienzos fueron un poco difíciles porque siempre se me estaba cuestionando por qué yo había abandonado un puesto de trabajo seguro, de 180.000 pesetas, para venir a la Universidad a ganar 63.000 y a "joder" a otros compañeros. Yo lo hacía porque la televisión se me caía encima, era un clima político horrible, un trabajo monótono, aburrido y coñazo. Y yo quería creatividad, trabajar en equipo, trabajar con gente que tenía mis mismos intereses y aspiraciones. Enseguida me vi muy bien haciendo trabajos con los alumnos, siendo responsable de los alumnos, yendo a conocer cosas nuevas, poniendo en práctica experiencias normalizadoras y esas cosas.*

El profesorado titular de las Escuelas Universitarias, creadas por la LRU, eran funcionarios con plaza fija sin necesidad de ser doctores. Se suponía que este tipo de establecimientos orientados a una formación profesionalizante (maestros y maestras; enfermeras y enfermeros; arquitectos y arquitectas, ingenieros e ingenieras técnicos, etc.) necesitaba personal dedicado a la docencia y no a la investigación. Algo que en los últimos años ha cambiado, sobre todo con el nuevo sistema de títulos orientado al Espacio Europeo de Educación Superior.

> *En Pontevedra soy titular de Escuela y estando allí empecé ya a hacer la tesis. Pero mi tesis… Yo estaba metido en política, en mil cosas, en la plataforma procampus, en movimientos nacionalistas y metías mucho tiempo en esas cosas. Acababa de tener mi primer hijo,… claro, atendía muchas cosas y la vida de la investigación para los demás sí, pero la mía propia que era hacer la tesis, no. Por otra parte tampoco la necesitaba porque ya era funcionario. Mi mantenimiento mínimo estaba asegurado. Después, cuando se creó el Departamento en Vigo sí, efectivamente, la directora del departamento, actual catedrática – Camiño Noia - me dijo que había que hacerse doctores como fuera: -"Apura tu tesis, hazte doctor de una vez, que llevas racaneando con la tesis mucho tiempo, deja la política, déjate de historias y acaba la tesis". Y fue*

lo que hice. Acabé la tesis, saqué la titularidad de universidad y años más tarde la cátedra.

La LRU planificó las plantillas docentes e investigadoras mediante un sistema piramidal de catedráticos, profesores titulares de universidad, profesores titulares de escuela universitaria (todos ellos fijos y funcionarios), profesores ayudantes (en régimen de contrato con fecha de caducidad) y profesores asociados. Pero no siempre las distintas universidades han contado con las condiciones económicas para estabilizar sus plantillas, ni, a veces, con candidatos que garantizasen un buen grado de calidad en la docencia y la investigación. Esta situación llevó a un buen número de Universidades a convocar unas cátedras denominadas de I+D, cuyos candidatos pasaban una serie de evaluaciones (en su departamento, en la facultad, en la Universidad, en la ANEP[56]). Para equilibrar las posibles asimetrías entre las áreas de Ciencias Experimentales y Tecnología, con una mayor tradición y mejores condiciones para llevar a cabo investigación, y las Ciencias Sociales y Humanas, se solía adjudicar una cátedra por departamento o, al menos, por facultad.

Por una convocatoria especial que hubo de la Universidad de Vigo, en el 2001, de cátedras I+D que ponía como requisito que había que tener dos sexenios para poderse presentar a cátedras. No, a ver, para poder decir la Universidad en qué ocho departamentos sacaban cada una de las cátedras. Quería que hubiese candidatos con peso. –"Vamos a ver, entre la gente que tiene dos sexenios ¿cuántos estarían dispuestos a presentarse a una cátedra?". Nos presentamos 45 y yo quedé de 17, pero como había que sacar un mínimo de una cátedra por ámbito científico, la mínima de Humanidades me tocó a mí de 17, la conseguí yo para mi Departamento. Una vez que salió en el BOE se podía presentar cualquiera, con o sin sexenios, simplemente con los dos años de titularidad requeridos. Ahora soy catedrático pero, vamos, con una coincidencia astral de esas que tampoco me quita el sueño… ni estoy más estirado. Lo de la cátedra me "jode" un poco en algún sentido…Por hablar en plata, me fastidia mucho que hubiese gente que antes de la cátedra casi no me saludase y después de la cátedra me hiciese de alfombra. Me fastidió muchísimo, muchísimo. Yo sigo siendo el mismo, el día que salí de la cátedra por la tarde me fui a sacar chapapote del "Prestige", y por la noche fui a un concierto activo contra la inoperancia de los gobiernos en la crisis del "Prestige". […] Y… ¿qué quieres que te diga? Que fue importante…

En el año 1989, como consecuencia del desarrollo de la LRU y siguiendo la trayectoria de la mayoría de los países industrializados se creó en España la *Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora* (*CNEAI*)[57], dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, con el objetivo de evaluar y otorgar incentivos a la investigación científica del profesorado universitario y mejorar su difusión nacional e internacional. "Llamados coloquialmente *tramos,* se otorgan por períodos de seis años, por lo que también son conocidos como *sexenios*" (Grupo Scimago, 2006:211). Desde el momento de su creación el significado y la importancia que se le ha dado a la consecución de *tramos* en las Ciencias Experimentales y las Tecnologías y en las Ciencias Sociales y Humanas ha sido muy diferente. Si bien, en general, esta iniciativa ha representado un

[56] Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva.
[57] http://wwwn.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=501

avance importante en la visibilización internacional de la investigación (Jiménez–Contreras, Moya–Anegón, Delgado, 2003), los ámbitos de Ciencias Experimentales y las Tecnologías se han avenido mucho mejor a este tipo de práctica que, a la larga, no sólo ha repercutido en los investigadores de forma individual (aumento de salario, participación en comisiones, etc.) sino que se han convertido en un indicador del nivel de excelencia institucional. Así, teniendo en cuenta el nuevo indicador "PT, que relaciona el número de publicaciones *ISI* (P) de una institución con el número de tramos o sexenios (T) otorgados a la misma, aplicado a las universidades públicas españolas", entre el PT de Ciencias de la naturaleza (7,84), el más alto de la lista, y el de Filosofía; Filología y Lingüística (0,37), el penúltimo, existe una diferencia de 7,47 puntos (Grupo Scimago, 2007:510). Por lo que no resulta difícil entender que el profesorado más tradicional de este campo careciese de sexenios.

> *Fue una casualidad, porque había gente en mi departamento tan cualificada como yo, lo que pasa es que no tenía los dos sexenios. Y después, por respeto a mí (porque yo había obtenido una cátedra extra para el departamento) no se presentaron a esa cátedra. Había compañeros que fueron profesores míos, que no tenían los dos sexenios porque nunca se habían presentado, y a mí me habían animado a presentarme y los fui sacando. [...] Una vez que la cátedra sale, yo le dije a un compañero que fue profesor mío: -"Mira, la cátedra es para el Departamento y que la gane el mejor". Y lo que él me dijo fue: -"Mira, la has conseguido tú para el Departamento, así que es tuya". –"No, porque es que si se presenta alguien de fuera mejor que yo…". Hasta el último momento estuve esperando para redactar la memoria. ¿Por qué? Porque había algunas personas en Santiago con muchas ambiciones, que tienen un currículum muy superior o algo superior al mío. Y sabía que si esa gente se presentaba, yo no tenía nada que hacer. Los conozco y conozco mis limitaciones. Si se llega a presentar alguno de los tres que yo esperaba que se presentasen de Santiago, no hubiese tenido ninguna oportunidad, pero no me molestaba. Yo seguía siendo titular y en Vigo ganábamos un buen catedrático. Yo había conseguido una cátedra para el Departamento y para mí eso ya era suficiente. ¿Qué pasa? Yo la firmé porque no la firmó nadie más. Porque mucha gente consideró que como yo la había conseguido, era lógico que yo me presentase y que la sacase. Pero también podría haber sido de otra manera porque hay gente muy ambiciosa que podía haberse presentado*.

Xosé Henrique manifiesta que el paso de profesor titular a catedrático no le supuso ningún cambio en su forma de encarar la vida personal, social y profesional, pero sí a la gente que le rodeaba. La LRU significó una pérdida significativa del poder que tenían los pocos catedráticos que había en la universidad, pero aún así, acceder a una cátedra significa nuevas posibilidades y oportunidades profesionales y representa en definitiva un mayor estatus.

> *J: Es decir, que para ti en el momento que eres catedrático la actitud de algunas personas de aquí cambia…*
>
> *P: Sí, sí, sí. De indiferencia a sumisión. Yo no lo hubiera esperado nunca, no lo hubiera esperado, nunca. Yo antes no era importante, no pertenecía a ningún clan poderoso,... Un mosqueo…, bueno, esa gente para mí no tiene ninguna consideración, me parecen unos auténticos lacayos. Yo trato igual a la señora de la limpieza y al catedrático más viejo, con respeto y con cariño. Y punto, ya está. Y la gente que actúa en función de lo que eres o lo que tienes,*

me… merece lástima. Lástima simplemente, y una falta de consideración total. Si yo era antes un titular perdulario ahora lo sigo siendo… perdulario igual.

J: Has dicho que tu reconocimiento dentro de la Universidad cambió, ¿también cambiaron tus oportunidades laborales? O sea, tuviste acceso a hacer más cosas…

P: Sí en el sentido de que, por ejemplo, de que la gente me pedía más que firmase proyectos de investigación con ellos, porque allí un catedrático pesaba más. Y yo dije: -"Yo sigo pesando 98 antes y después de la cátedra". Mi peso es el mismo, pero no, claro, no es lo mismo que pidan un proyecto de investigación tres titulares y cuatro asociados a que pidan tres titulares, un catedrático y no sé qué. Pues no sé… pesar…yo es que creo en los proyectos y en las personas, no creo en los galones ni en las medallas. Las medallas a veces son inmerecidas. La mía yo no sé si es merecida, en todo caso fue una casualidad.

En cualquier caso, la conjunción de una oportunidad y su trayectoria académica lo afianzan en su posición en la Universidad, en la que venía desarrollando una importante actividad investigadora.

Los momentos importantes en relación a la investigación

Xosé Henrique se muestra como una persona curiosa, interesada por lo que le rodea y tiene relación con su especialidad. Una especialidad que por estudiar una lengua minorizada tiene una proyección y unas implicaciones políticas considerables. Una información relativa a una modalidad de lengua hablada existente en una región colindante que podía ser gallego, lo llevó a adentrarse en una investigación apasionante para un lingüista, que ha llegado a constituir toda una línea de trabajo.

Durante esos ocho, diez años digamos que hubo un momento importantísimo en mi vida docente y es que, de repente, alguien me habló de que en cierto valle del norte de Cáceres se hablaba un gallego arcaico así, muy curioso, y yo me fui allí con un grupo de alumnos de excursión y aquello cambió un poco mi vida en el sentido de que empezamos a hacer investigación allí. Lo que se catalogaba como un portugués-español de frontera o portugués dialectal, nosotros acabamos demostrando que era gallego. Era gallego descendiente del gallego llevado por los colonos repobladores del siglo XIII. Entonces, con un pequeño proyecto nos presentamos en el 93 al Premio Nacional de Jóvenes Investigadores en Oviedo y lo ganamos. Nos dieron un millón y pico de pesetas, que para nosotros era una cifra importantísima. Es decir, alguien que no era doctor, pero era titular de escuela universitaria, y un grupo de ocho o nueve alumnos consiguen ese dinero que les da para ir y volver de Pontevedra a Cáceres un montón de veces, comprar grabadoras, un ordenador, estar allí hospedados. Yo siempre había investigado en Dialectología, pero, a raíz de aquello, se me abrió un campo, una vía de trabajo completamente virgen y a la que en todos esos años creo que le he conseguido sacar mucho provecho.

Aunque, como sucede en muchas áreas de conocimiento de escasa tradición investigadora, sea extraordinariamente difícil consolidar un equipo. Independientemente del interés científico y político que pueda tener el conocimiento elaborado.

Mi espinita clavada es que, por el momento, ninguno de mis alumnos ha hecho una tesis doctoral. Hay quien ha hecho alguna tesina, algún DEA, algún

trabajo de doctorado, pero sólo hay una tesis matriculada sobre eso. Es que, en muchos aspectos, es el eslabón perdido entre el gallego medieval y el gallego actual, y está allí, vivo, hablado por niños, por cinco mil personas, que es una cosa… Cuando a los catalanes se les llena la boca -y con razón- hablando de L'Alguer. Cuando yo he estado en L'Alguer y he escuchado el catalán vivo sólo a la gente mayor, a la gente que sale de la misa de Mosén Nugues y a la gente que va a los cursos de cultura catalana. Pero cuando vas allí, a aquel valle de Cáceres, y ves que todo el mundo, en los bares, en las calles, en los comercios, los niños en los recreos, los jóvenes ligando… todos hablan gallego…te emocionas. Lo que empezó siendo curiosidad intelectual o científica acaba derivando en posibilidades en el trabajo, en proyectos, en estímulos.

Sin embargo, este abanico de posibilidades de estudio, también viene cargado con las dificultades que conlleva el estudio de las lenguas, que no puede deslindarse de la dimensión política (Bastardas y Boix, 1994). La lengua, tan vinculada con el desarrollo del pensamiento, la cultura y la política, parece generar fuertes reacciones emocionales y políticas. Algo que Xosé Henrique experimentó en este proyecto.

También me ha complicado la vida bastante porque me han venido tremendos reproches de monseñor Ibarra, Rodríguez Ibarra me refiero. Digo monseñor porque parece que pontifica… y de alguno de sus escuderos. Se preguntan qué se les pierde a los gallegos aquí abajo, que se dejen… no queremos nacionalismos aquí. No es nacionalismo, yo sólo vengo a estudiar una realidad cultural, lingüística, sociolingüística... Bueno, ese fue un momento importante de mi vida.

Xosé Henrique señala también como significativo el momento que comenzó a interesarse por la Dialectología. Otro tema con amplias implicaciones políticas y sociales.

Otro momento importante de mi vida académica fue una vez que empecé a trabajar con Dialectología. Trabajas con variedades de la lengua que están en situaciones especiales. Es decir, estudias las variedades del gallego oriental y no entiendes cómo un niño del Bierzo (León), hablante de gallego, no tiene los mismos derechos que un niño de Valdeorras (Ourense) que habla el mismísimo dialecto gallego. Y ya entras en el campo de la Sociología de la lengua, empiezas a adentrarte en la sociolingüística y en la política lingüística. Estoy trabajando con lo que es puramente mis isoglosas y fenómenos dialectales y mis tonterías ultraespecializadas. Pero también me meto con mis legislaciones y las ausencias de derechos lingüísticos, las negaciones de la identidad gallega, etc. Una cosa me lleva a la otra. Es mejor trabajar en lo segundo…digamos que me especialicé más bien en lenguas minorizadas, en variedades minorizadas, y en el gallego exterior, el gallego que se habla en los occidentes de Asturias, León y Zamora, y en esta pequeña parte del noroeste de Cáceres. ¿Por qué? Supongo que los catalanes entendéis lo que es el problema de vuestra Franja del Ponent, de vuestro L'Alguer, de vuestro El Carxe[58]*. Es decir, que un chaval de Tamarit o de Fraga no tenga los mismos*

[58] El Carxe es una sierra de 1.371 metros de altura que da nombre a una zona de los municipios murcianos de Yecla y Jumilla donde se habla valenciano/catalán de forma continuada desde el siglo XIX.

derechos lingüísticos que uno de Lleida, cuando nos ampara una misma legislación española y europea – que por lo visto nos hace a todos iguales en derechos y deberes – no se entiende muy bien. No se entiende que las personas no tengan los mismos derechos y las mismas oportunidades lingüísticas. Entonces ya entras un poco en el mundo de los derechos humanos, empiezas con una cosa muy particular y el árbol se va extendiendo y a veces quieres abarcar todas las ramas y ves que no das. Y a veces tienes que volver desde la punta de la rama al principio.

La experiencia investigadora de Xosé Henrique es un claro ejemplo de la complejidad del conocimiento y de las implicaciones de la parcialización y la fragmentación de los fenómenos que estudiamos (Morin, 1977; 1999) así como de la imposibilidad de separar del contexto los problemas y las consecuencias de la investigación (Gibbons y otros, 1997 [1994]).

La formación: algo consustancial al docente y al investigador

En el mundo actual resulta difícil dejar de formarse en un determinado momento de la vida. El ámbito del trabajo y la propia sociedad demandan de los individuos una actitud y capacidad para aprender, lo que ha llamado a abogar por la necesidad de desarrollar habilidades y actitudes que nos permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida (OECD, 2000)[59]. Si esto es así en general, el profesorado universitario que imparte docencia, investiga, da conferencias y cursos fuera de su Universidad y es constantemente evaluado en su trabajo (quinquenios docentes, tramos de investigación, artículos en revistas con sistema de jueces, proyectos de investigación competitivos nacionales e internacionales, etc.) no puede dejar de considerar la formación como un eje fundamental de su vida profesional. Xosé Henrique entiende su trabajo cotidiano y las condiciones que le posibilita la Universidad como una fuente constante de enriquecimiento y creatividad. Algo difícil de encontrar en muchas profesiones y que dota al profesorado universitario de una responsabilidad especial.

También son muy importantes a lo largo de estos años las distintas etapas de mi formación. Yo estoy permanentemente formándome, porque aunque vas por ahí afuera a dar cursos, clases y conferencias, yo los engaño. Ellos piensan que yo voy a enseñarles cosas, pero en realidad voy a aprender. Aprendo mucho más de ellos de lo que yo sé. He estado en Brasil bastante tiempo, y en Italia, en Francia, en Portugal impartiendo Másters, cursos de doctorado, seminarios. Esas experiencias son enriquecedoras, haces muchos contactos con mucha gente interesante, que luego coincides con ellos o no, estás en contacto intermitentemente pero sabes que están ahí. Es muy enriquecedor. La universidad me ha valido para conocer muchas experiencias ricas en el mundo, a través de muchas personas que vas conociendo. Y sobre todo lo que me ha dado la universidad es una capacidad de libertad que no tendría en ningún otro trabajo. Libertad, creatividad y posibilidad de transmisión de conocimiento.

[59] Aunque el tema no sea nada nuevo, ya que en La Pampedia de Comenio, escrita en el siglo XVII, se plantea la idea tan actual sobre la "necesidad de aprender a lo largo de toda la vida", al hablar de la escuela de la edad adulta, de la vejez y de la muerte.

El problema estriba en dilucidar, por una parte, la dimensión y el retorno social que tiene la investigación realizada en una universidad pública costeada con los impuestos de todos los contribuyentes. ¿Quién debería decidir lo que habría que investigar y cómo se podría garantizar que el conocimiento elaborado repercutiese en la sociedad como un todo? Y, por la otra, dado que, según el artículo 9 de la LOU de 2007 "Los departamentos son las unidades de docencia e investigación encargadas […] de apoyar las actividades e iniciativas docentes e investigadoras del profesorado" [60], qué responsabilidad tiene el propio sistema universitario y los programas de I+D+I a la hora de hacer posible (o no) la investigación.

> *Yo investigo en lo que quiero. Claro, a veces no recibo – y eso es lo complejo- no tanto de la universidad sino del propio entramado universitario, el apoyo que yo creo que sería necesario para la investigación. Y hablo de la investigación en Humanidades. Y pongo un ejemplo: hace tres años conseguí reunir un equipo interdisciplinar de cuatro universidades españolas, que yo coordinaba, para trabajar en todos los dialectos gallego-portugueses que se hablan en España, fuera de Galicia y de Portugal. Es decir, el portugués que se habla en Salamanca, el portugués que se habla en Cáceres, hay como 15.000 hablantes de portugués en España, con pasaporte español pero que hablan portugués y no tienen ningún derecho lingüístico reconocido. Y hay 100.000 hablantes de gallego fuera de Galicia y fuera de Portugal que tampoco tienen ningún derecho reconocido. Queríamos hacer un atlas lingüístico sonoro de esas hablas, junto con un estudio sociolingüístico e identitario. Y presentamos un equipo fuerte entre la Universidad de Extremadura, la de Santiago, nosotros. Éramos quince profesores, la cosa la teníamos muy clara y nos llegó la respuesta del MEC. La respuesta del Ministerio fue que habíamos obtenido 68 puntos sobre 100, pero no nos daban el proyecto de investigación, no nos daban ningún dinero. La razón era porque no teníamos ningún Ingeniero de Sonido en nuestro equipo. Me pareció una respuesta tan sucia, tan políticamente sucia y centralista que desde aquel momento dejé de presentar proyectos al MEC.*

Los sucesivos programas nacionales de I+D+I, además de contar siempre con recursos escasos y decantados hacia las ciencias y tecnologías *duras*, se gestionan a través de un sistema de evaluación de pares que, a menudo, crea desagrado y reticencia entre quienes no ven seleccionados sus proyectos. Una salida menor a este tema es recurrir a los fondos autonómicos, porque los proyectos europeos todavía quedan más lejos de las ciencias sociales y las humanidades.

> *Pido ayudas puntuales aquí a la Xunta de Galicia para un proyecto concreto relacionado con el gallego. Por ejemplo, para estudiar el léxico del gallego de Zamora, y me dan pues un millón, millón y medio*[61]*, que te da para los viajes, las estancias y la contratación de algún becario ayudante […] Hay cosas que te quitan las ganas, por ejemplo, de pedirle nada al Ministerio español (ahora trabajo en un proyecto de cuatro universidades portuguesas y allí sí que son serios). Pero esto no me desanima, sigo trabajando porque yo pienso que*

[60] LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89. Viernes 13 abril 2007.
[61] De pesetas.

aunque no tengas muchos medios, si tienes voluntad y tienes gusto por investigar lo puedes seguir haciendo. Con más modestia, con resultados menos inmediatos, con menos personal, con menos difusión, una cosa un poco más limitada pero lo importante que sigas teniendo esas ganas de saber, de conocer y de transmitir lo que sabes. Y eso es lo que me da la universidad.

De este modo, aprovecha las oportunidades que le ofrece su medio para seguir avanzando en el sentido que para él tienen la investigación y el conocimiento.

En ese sentido, no lo cambias por nada del mundo…es un trabajo muy satisfactorio para mí. Yo me divierto mucho dando clase, me divierto mucho aprendiendo de mis alumnos y me divierto mucho investigando. Y procuro, sobretodo, porque soy un poco defensor de las clases pobres, allá donde el gallego está más "pringado", montar una actividad, un congresito, unas jornadas, unas conferencias sobre un tal escritor, un ciclo de juegos populares, que hierva siempre un poco de actividad entre aquella gente, en su idioma. Quien dice el gallego dice pues el mirandés en Portugal o el sardo, o qué sé yo. […] *El hecho de que te inviten por ahí, que a veces te metan en algún tipo o comisión o comité científico para un congreso internacional te hace sentir que te reconozcas porque te reconocen. Aunque no me reconociesen yo seguiría haciendo lo que hago porque creo en lo que hago*.

El reconocimiento ¿parcial? de su investigación

Como hemos señalado antes, el tema del reconocimiento y fomento de la actividad investigadora del profesorado universitario es algo relativamente nuevo en España. La instauración del CNEAI ha posibilitado la visibilización internacional de los investigadores españoles, pero también ha generado no poca polémica en torno a la *idoneidad* de los métodos utilizados para evaluar la *actividad* investigadora del profesorado universitario. En todo caso, en unos campos más que otros, ha contribuido a poner en el mapa internacional a muchos investigadores españoles. Aunque una de las mayores polémicas se sitúa en el modo de evaluar las ciencias generalizadoras de corte experimental y tecnológico, que son las que marcan la pauta, y ciencias idiosincrásicas y singulares de carácter social y humano, que son las que sufren las consecuencias de la homogeneización de los patrones.

El primer sexenio que pedí… yo no sabía, me animaron. El vicerrector de Investigación que era amigo mío - hoy es el director de I+D de la Consellería de Industria y es una persona muy sabia y reconocida internacionalmente en su especialidad, me animó. Me dijo: -"Preséntate a los sexenios que tú tienes una…". Como todos los años teníamos que presentar los méritos científicos para valorar la producción, puntos para el Departamento y todas esas cosas, pues conocía mi currículum. Dijo: -"Tío, preséntate a un sexenio". -"¿Qué es un sexenio?". -"Esto y lo otro". Bueno, vale. Yo llevaba diez años en la Universidad…no, diez no,…pero ocho y no sabía qué era un sexenio… sabía lo que era un quinquenio[62]*, pero no un sexenio. Y lo presenté y me lo dieron.*

[62] Al profesorado universitario cada cinco años se le reconoce un quinquenio de docencia. Durante mucho tiempo el principal mérito era el paso del tiempo, pero ahora muchas universidades realizan una evaluación para determinar la calidad de la actividad docente.

Después ya era doctor. O sea, sin ser doctor ya tuve el primero. Siendo doctor me dijo de nuevo: -"No, la tesis no la puedes presentar pero la presentas por fuera diciendo que te acabas de hacer doctor… el currículum extenso que tienes… luego el abreviado". Lo mandé todo… segundo sexenio. Y resulta que en esas dos comisiones siempre había habido alguien de Filología Gallega o Filología Catalana.

Xosé Henrique fue uno de los primeros de su área de conocimiento de su Universidad que pidió ser evaluado. Sin embargo, su satisfacción inicial se convirtió en enfado y disgusto al no serle reconocido el tercer sexenio.

La tercera vez que lo mandé yo tenía en el currículum extenso, el número de publicaciones, asesoramientos a la Academia Frisona, asesoramientos al Consejo Europeo de las Lenguas, informes para el Programa "Mercator Education" de la UE, proyectos internacionales, publicaciones en libros y la "hostia en verso"… Tenía cuatro veces más que los dos sexenios anteriores juntos. Estaba convencidísimo que iba de calle y mi sorpresa fue cuando me lo denegaron. Pido explicaciones y no me las dan. Y lo curioso es que todas las personas en Galicia que pedimos el tercer sexenio – en Filología Gallega- todas obtuvimos la misma nota: 4,6. Miro la composición de la comisión y veo que hay una persona de Filología Catalana, porque eran todos de Griego, Árabe, Filosofía, de Historia […] Había uno de catalán… lo llamé por teléfono…Dije: -"Oye, perdona que te llame pero mira, es que estoy sorprendido por esto". Y me dice: -"Mira, yo en estos momentos estoy de baja y no pude asistir a la comisión. No asistí y tampoco pusieron un sustituto. Lo siento mucho, pero no te puedo dar ninguna explicación". […] Entonces pregunté por qué si no había ningún especialista en gallego, en portugués, en español, en catalán o en ninguna lengua románica, ningún especialista que supiese de lo que iba mi producción y mi investigación, a mí se me juzgaba con esa nota. […] O sea, es distinta la investigación que hacemos aquí – endogámica si quieres- con el gallego. Yo no puedo… no se me da por escribir sobre los fonemas sibilantes medievales gallegos en una revista internacional, no… yo escribo para aquí o para Portugal.

Pero independientemente de eso habíamos publicado por fuera también y teníamos…, ya te digo, yo tenía cuatro veces más que los dos sexenios anteriores juntos. Yo no me lo explicaba. Y me volvieron a ratificar la nota: 4,6. Entonces yo dije: -"Denme una explicación, a ver, ¿dónde me he equivocado? ¿Tengo que publicar en revistas internacionales? ¿Tengo que publicar en otros idiomas? Díganme". No me dijeron nada. Entonces, animado por un gallego que da clase de alemán en Valladolid, que me dijo: -"Mira, yo presenté recurso y el Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León me dio la razón". Me animé y fui a un abogado. […] Yo no pido que me den el sexenio, yo pido que me expliquen por qué no me lo dieron y que me justifiquen el conocimiento que tienen ellos sobre gallego y sobre la investigación que se hace sobre el gallego. Sólo pido eso, no acepto tanto oscurantismo. Sobre todo que me digan quién… Porque yo sé cómo funciona […] Sobre todo cuando yo les ponía en el recurso un cuadro sinóptico. Es decir artículos en revista tipo A tantos, tantos, tantos, primer sexenio, segundo sexenio, tercer sexenio; libros en editoriales de reconocido prestigio…, números de páginas por libros… y les mostraba que había publicado cuatro o

cinco veces más –no sé, no me acuerdo. Era una burrada, imagina, había publicado 4.000 páginas en gallego y no era divulgación, era investigación y en los otros dos sexenios habían sido artículos más modestos con menos impacto, que les encanta el impacto.

Aunque el propio CNAEI ha ido perfilando mediante distintos decretos los criterios para evaluar la actividad investigadora, parece que en las áreas de Ciencias Sociales y Humanas existe más dificultad para aplicarlos. Unas dificultades que, a veces, acaban resolviendo los tribunales de justicia.

"Tenemos una cantidad de ventajas y una cantidad de información que a veces hay que seleccionar porque abruma"

En los últimos 20 años las condiciones materiales en las que el profesorado universitario desarrolla su trabajo han mejorado de forma sustancial y Xosé Henrique así lo reconoce. En esta mejora, la generalización del uso de las tecnologías de la información y la comunicación ha tenido un papel destacado. Un papel que también ha significado un cambio substancial en el rol del docente, de quien se espera que más que un transmisor de información sea un promotor de sentido y de experiencias de aprendizaje significativas para el estudiante.

Al principio, claro, teníamos muchas aulas, muchas horas de clase y lo único que teníamos era una tiza. Una tiza y una biblioteca. Ahora, con el paso de los años, tenemos ordenadores, tenemos Power Point, tenemos cañones de luz, tenemos informática en las aulas, tenemos bibliografía en red, tenemos teledocencia [63] *, tenemos una cantidad de ventajas y una cantidad de información que a veces hay que seleccionar porque abruma. Mi labor consiste también en no dárselo masticado, pero sí en quitar mucha paja de lo que hay por ahí, en una palabra, mi labor es orientar. Eso me exige un trabajo a mayores que es tratar de digerir, porque estar informado de toda la cantidad inmensa de información que nos está llegando… Antes era más cómodo y ahora es más divertido. Antes era más cómodo en el sentido de que tienes tus libros en tu biblioteca, tu bibliografía básica, tus ejercicios, tu librito de no sé qué, tu manualito y tu pizarra. O sea, docencia clásica de siempre. De repente, ahora […] todos estos avances llegan al aula, poner el ordenador, proyectar, etcétera, bueno: -"Esto os lo mando a vuestro correo electrónico, puedes cogerlo de esta página". Los mapas en colores mucho más claros, sobre todo con trabajos de Dialectología y cosas de esas. –"Podéis acceder a esta página que tiene mucha información, cuidado con ésta que esta información es buena pero ésta no tanto o ésta está un poco tergiversada"… Es decir, poder orientar en este sentido y luego… no domino todas las tecnologías, pero hay gente que domina el trabajo con vídeos, el trabajo con subtitulación, etc.*

Los nuevos lenguajes y formas de expresión propiciados por las tecnologías digitales, que han dado paso a los alfabestismos múltiples (Cope y Kalantzis, 2000; Kress, 2003; Lankshear y Knobel, 2003) y están transformando la forma de aprender de los

[63] En los últimos años la mayoría de las universidades españolas han creado campus virtuales, basados en distintos sistemas informáticos. La mayoría del profesorado utiliza este recurso a modo de repositorio y comunicación piramidal con sus estudiantes (Gewerc, 2008).

estudiantes, representan un desafío para el profesorado que tiene que seguir formándose, no sólo en su área de conocimiento. Pero también para las Universidades que han de procurar el tiempo y los medios tanto para la formación de los docentes como para la utilización de los distintos medios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que muchas de ellas, si no la mayoría, además de realizar inversiones considerables en la compra de equipos, han establecido programas de formación permanente del profesorado y de innovación docente.

> *Yo me apunté una vez a… [una sesión de formación]. Venía un señor de la empresa que nos instaló las aulas multimedia en la Facultad a explicarnos, pero, claro, era un día para digerir todo. Me llevé tal empacho que fui incapaz de volver. Echo de menos, a ver…yo digo el mes de julio, el mes de julio nosotros estamos atendiendo a los alumnos que nos vienen a ver exámenes…y muchos aprovechamos para hacer un curso y tal… ¿Por qué no nos cogen o nos cogemos una semana y vamos digiriendo todo eso? Porque es mucho más aprovechable. A mí me encantaría poder trabajar con vídeos en clase, con subtitulación, con más aparatos multimedia y no, noto que no lo domino y que tampoco tengo mucho tiempo para hacerlo por mi cuenta. Tengo compañeros que hacen sus pequeños vídeos para clase, que son unos manitas de la informática, que hacen sus filmaciones y las meten al ordenador. Yo por lo menos esa tecnología aún no la domino…como mucho ya empiezo a dominar lo que es la teledocencia y les mando materiales, en vez de ir a la fotocopiadora y coger los tochos que les mandaba. Ahora mando artículos en pdf, los cogen de la teledocencia, ponemos una clave, eso ya es…Y sobre todo es importante porque hay alumnos que trabajan, que no pueden asistir tanto a clase, que tenían que coger apuntes de sus compañeros, que eran ya apuntes ilegibles algunos de ellos, ininteligibles… por eso ya… obtienes mucha más información y en el sentido de que es más divertido y mucho más ameno. Eso es lo que en mi manera de dar clase ha variado… Sé que puedo llegar a dar mucho más, a manejar mucho más, manejar aún más tecnología a favor de la docencia que yo doy.*

"Llegué al cargo con un pequeño golpe de estado…"

Aunque el profesorado universitario no firmamos un contrato en el que se estipule cuáles son nuestros derechos y deberes laborales, se supone, y así se nos repite en distintas ocasiones, que tenemos que dedicar un tercio de nuestro tiempo a la docencia, un tercio a la investigación y un tercio a la gestión (Sancho, 2001). Si bien el ámbito de la docencia y la investigación están relativamente bien explicitados, el de la gestión abarca un amplio abanico que va desde la gestión de un proyecto o grupo de investigación, a la dirección de un departamento, facultad o universidad como un todo. Dado que el sistema educativo español, desde la educación infantil a la universidad, sigue un sistema de elección democrática colegiada entre iguales para designar sus cargos, el tema de la gestión suele representar un cambio importante en la vida de quienes detentan este tipo de funciones. A Xosé Henrique, su trabajo como director de departamento, aunque satisfactorio, casi le cuesta una úlcera.

> *Lo que supuso ser director de área fue, en el primer mes, una úlcera… Porque llegué al cargo con un pequeño golpe de estado… Es que había una dirección*

de Departamento con un rumbo algo errático y empecinado en ese rumbo, con cosas que no nos gustaban nada a la mayoría.
J: ¿Eso en el área o en el Departamento?
P: En el Departamento.
J: Ah, lo que costó la úlcera fue ser jefe de Departamento…
P: Sí, lo que hablábamos con los compañeros era que… las cuentas eran un desastre, la justificación de gastos…era un auténtico desastre, allí no se sabía lo que se hacía. Había algunas convocatorias de plazas que no pasaban por consejo… unas cosas muy raras… Y nuestro departamento… no es que quisiéramos meter también a nuestros amigos, es que queríamos que las cosas se hicieran bien, nuestro amigo, nuestro enemigo, el que tuviese más méritos. Como yo era el titular digamos… más beligerante… hubo un grupo de compañeros que me dijeron que teníamos que coger el timón del Departamento. Medimos apoyos, nos presentamos y ganamos. Pero, claro, cuando llegué al Departamento me encontré con una cantidad de facturas muy grande, moví papeles y me encontré de todo, hasta con una denuncia por impago contra el Departamento. Una factura de material de casi un millón de pesetas y… bueno, cosas así. Lo cogí tan a pecho que me dio una úlcera, somaticé todo por ahí. En cuanto me hice con las riendas y conseguí sanear la cuentas, poner orden y transparencia, la cosa fue mucho mejor; incluso la gente que apoyaba al anterior equipo no me hizo oposición porque vieron que la cosa iba mejor. Quiere decir que antes era un caos. Yo no me considero que fuera el bálsamo, simplemente que a la persona que estaba -yo llevé de secretario a un titular de escuela-, no se le escapaba una milésima de crédito, era y es una máquina de gestionar…
Rateábamos con los vicerrectores aumento de docencia a cuenta de no sé qué, a cuenta no sé cuánto y conseguimos ampliar bastante la docencia del Departamento, estabilizar profesorado, que había mucho profesor en precario. Antes de seguir contratando asociados queríamos estabilizar el que había que era interesante… También tuvimos que despedir a alguno, no renovar contrato. Porque una persona que va a dar clase de Vigo a Pontevedra, llega a Pontevedra y vuelve a Vigo sin dar clase porque dice que no encuentra donde aparcar… Hubo que tomar decisiones. Y bueno…de hecho, salí reelegido con un voto en contra, sí con abstenciones, pero abrumadoramente… […] El Departamento quedó bastante saneado. Cogí bastante experiencia en gestión, yo nunca me había enfrentado con esas historias de créditos arriba, créditos abajo, presupuestos, negociar despacho por despacho en el Rectorado, prácticamente ir a un mercadillo, cogiendo aquí, sacando allá, aprendiendo ingeniería de POD [64] *… Pues eso, la ingeniería que hacen algunos departamentos que saben cómo crear tres plazas de donde hay carga docente y todas esas cosas. Hubo que utilizar las mismas armas para que el Departamento quedase estable y lo conseguimos y. hoy, después de todos los problemas, creo que tenemos todos una relación cordial y bastante sana. Cada uno es hijo de su madre y su padre pero… vaya, que nos llevamos bien y que*

[64] Plan de Ordenación Docente.

además salieron grupos de investigación nuevos, salieron contratos con empresas, prácticas en empresas… cosas que antes no había.

Hay un compañero en el departamento de Juana, que a menudo, cuando se plantean algunas cuestione dice: -"Eso las estructuras de la Universidad no lo permiten". Y Juana siempre le pregunta: -"¿Podrías decirme el nombre y los apellidos de esas estructuras? Porque yo nunca he visto a una pared, un armario o una silla tomando decisiones". La experiencia de gestión vivida por Xosé Henrique, muestra una vez más cómo los estilos de gestión marcan el sentido de una organización.

Encarando el presente-futuro

Cuando hicimos esta entrevista Xosé Henrique tenía 45 años y llevaba unos veinte en la universidad, con lo que le quedan otros veinte de carrera académica si no cambian los sistemas de jubilación. En un momento como el que vivimos de internacionalización de la universidad (Héstell y Reid, 2008), de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, de redefinición de la misión y el sentido de la universidad, le preguntamos cómo ve y vive su presente futuro.

La verdad es que no lo tengo nada claro. Tengo claro que mi aspecto investigador, mi gusto por investigar y por descubrir y por curiosear no lo pierdo, no lo pierdo. Y es más, sigo intentando tener cursos de doctorado, seminarios, cosas que haces por ahí[65]*. Sigues buscando que la gente investigue, se preocupe, curiosee, no sé, me entusiasma que la gente abra los ojos de repente y se sorprenda con la mínima tontería… que se asombre, que vea que hay muchísimas cosas por conocer, que no conocemos nada. Por ahí no tengo problema… El problema está en la docencia… El Marco Europeo de Educación Superior, todo eso… de repente… Por ejemplo, este año es la primera vez que tengo alumnos extranjeros, tengo una polaca y un alemán que se matricularon en Lenguas Románicas Minorizadas. Yo ya les dije que la clase la daba en gallego como figura en el programa… si ellos tenían algún tipo de dificultad para seguirme… lo primero que tenían que hacer era matricularse en los cursos gratuitos de la Universidad, de gallego para estudiantes que no saben gallego… y, segundo, que yo con ellos, particularmente en tutorías, podría tener toda la atención del mundo. Pero que no iba a variar por ellos dos la dinámica del resto. Los chicos lo aceptaron muy bien, pero hay compañeros profesores que están variando… Compañeros que daban Lingüística General en gallego y de repente tienen en clase un francés, un italiano, un inglés, pasan la clase al español.*

La internacionalización de la universidad y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que pueden ser un medio de tener un número aceptable de

[65] En estos momentos pertenece tres grupos de investigación: *Fronteras Lingüísticas Ibéricas* y *Lengua, Cultura en la Frontera Hispano-Lusa*, donde intervienen investigadores de cuatro universidades portuguesas y dos españolas, y otro en el Instituto da *Lingua Galega* sobre el gallego oral. El grupo que tenía en su departamento "después del palo que nos dio el Ministerio español…digamos que no funciona. No funciona. Trabajamos un poquito cada uno por su cuenta o nos agrupamos temporalmente con otros grupos, nos metemos en otros grupos para proyectos muy puntuales. Pero digamos que no. Mi grupo de aquí, que estaba compuesto por siete personas del Departamento y dos de fuera del Departamento, se disolvió en la práctica".

estudiantes y de mejorar la calidad de la docencia y la investigación, provoca a su vez un miedo razonable a perder o aminorar el uso de las lenguas minorizadas como la que él enseña. Unas lenguas cuyo interés, más allá del que *debería* producir el hecho de conocerlas y enriquecerlas, va, como cualquier otro ámbito de estudio, profundamente unido a la posibilidad de salidas profesionales.

> *Con esta nueva situación ya empieza la universidad… a universalizarse y con el tipo de disciplinas que yo imparto, que son disciplinas ligadas fundamentalmente a la Filología Gallega… estoy un poco sorprendido porque no sé qué puede pasar, digo en la docencia. Porque, por una parte, perdemos muchísimo alumnado… ahora estamos recuperando un poco, pero el año pasado teníamos, por ejemplo, tres matriculados en Filología Gallega en Vigo. Santiago tenía 20… ¿por qué? Porque hace cuatro o cinco años -hay que tener en cuenta que el mercado natural de nuestros alumnos es la enseñanza-, que la Xunta no convoca oposiciones de Medias.*

Es decir, que la pérdida de estudiantes en Filología Gallega no sólo se debe la internacionalización de los estudios universitarios sino a la falta de demanda interna de licenciados en esta especialidad. Bien por las características del mercado, bien por un despliegue insuficiente de la Ley de Normalización Lingüística de la comunidad.

> *Ahora empieza un repunte porque se ve que tendría que haber en estos momentos unas quinientas plazas más de especialización en gallego, entre enseñanza y administración, que en la Xunta no acaban de crear. No hay en los ayuntamientos servicios de traducción… En Vigo, en el servicio de traducción, hay una persona. Cuando en la Universidad de Vigo somos diez personas en el servicio de traducción, ellos sólo tienen una en el Ayuntamiento. Hay muchos ayuntamientos que no tienen nada de traducción ni de asesoramiento lingüístico, ni siquiera mancomunados, ni por comarcas, los servicios comarcales tampoco tienen, las diputaciones tampoco; no todas, algunas sí tienen algo. Es decir, si se creasen, como por ley se tendrían que crear, puestos de especialistas para terminología, para no sé qué, para no sé cuánto, entonces habría un campo de trabajo no sólo en la enseñanza sino también en estos tipos de servicios, como hay en Cataluña, como hay en los países normales. Nosotros no tenemos. Porque hasta ahora aquí teníamos una Ley de Normalización –a pesar del Partido Popular- y teníamos una mínima galleguización, a pesar del Partido Popular, que lo que hizo fue frenar todo…O sea, fíjate como es, cuando el Bloque pasó de uno a nueve y luego a diecinueve diputados, lo que comentaban los políticos del Partido Popular era que había que suprimir el Gallego de las escuelas, que mira dónde nos estaba llevando tanto gallego…Esa es la conexión que ellos ven: cuanto más gallego, más nacionalismo. Es una insensatez absoluta. Están en esa premisa ideológica y no hay quien los mueva de ahí. Una persona que trabaje dedicada al Gallego en un servicio de normalización ya es sospechosa. Una persona que sea profesor de gallego es sospechosa. Sospechosa, nacionalista radical. Y ¡vaya por dios!, hay cada cosa por ahí adelante. […]*
>
> *Yo tengo preocupación porque, si en realidad se cumpliese la ley, nuestra facultad yo creo que subiría de matriculación. Porque creo que hay mucha gente que podría estudiar gallego si viese perspectivas laborales. El problema es que ahora el gallego, al estudio superior de gallego, no se le ven perspectivas laborales porque estuvo mucho tiempo parada la cosa. Y a lo que*

se le ve aparentemente o teóricamente perspectivas laborales es a la Traducción… y no es cierto. Yo cuando me dice un amigo y tal: –"Oye, mi hija quiere estudiar Traducción en Vigo, ¿qué me recomiendas?". "Bueno, yo lo que te recomiendo es, primero, que haga lo que quiera". "No, es que dicen que no tiene salidas". -Yo les digo que no. –"Es que le gusta mucho el inglés". "Pues que haga Filología Inglesa". Yo que sé. –"Pero es que mi hijo quiere ser periodista". "Pues que haga periodismo".

Es decir, no son sólo los temas políticos los que afectan la situación de la Filología Gallega en la Universidad de Vigo, sino también la competencia de otras carreras de la propia universidad. Aunque Xosé Henrique considere que tampoco tienen las salidas profesionales que se pretende.

Hay un espejismo en la titulación de Traducción, que todo el mundo piensa que es la panacea de todos los que van por Letras… Y es el gran fracaso, es el gran fracaso porque da proporcionalmente mucho más paro que Filología Gallega. Sí, sí… es que licenciados que sean especialistas en inglés y español… es como licenciados que sean especialistas en saber escribir en el ordenador. Los encuentras en todas las universidades españolas. ¿Qué gente tiene algún tipo de salida de los que están haciendo aquí Traducción? O bien los que se pierden por el mundo para aprender lenguas diversas, chino, húngaro, finlandés, o aquellos que se dedican a traducir literatura extranjera para el gallego. Esos son los que está teniendo en cuenta el mercado algo precario, no continuo, aquí en Galicia. Ahora hay un aumento en cantidad y calidad de la traducción al gallego, pero claro, es traducción literaria. Pero lo que es una empresa, como la empresa, sigue funcionando en español, mayormente en Galicia... Y aparte de Internet, en inglés, las empresas en inglés no necesitan muchos intermediarios cuando vienen aquí armadores letones o coreanos a entrevistarse con armadores vigueses, hablan todos en inglés, un inglés "sioux", pero inglés, y se entienden. Entonces no necesitan traductores ni intérpretes ni nada. Para congresos de Medicina, para congresos de Ingeniería que necesiten intérpretes… la mayor parte de las empresas que se dedican a eso los traen de Madrid. Y la gente que hace eso aquí ¿qué haces? ¿te la comes? Yo veo un fracaso en eso, pero la gente está deslumbrada por Traducción, piensan que traducir es…

Una de las aparentes consecuencias de la construcción del EEES es la racionalización de las universidades españolas para evitar la inversión económica que supone mantener carreras en universidades de una misma comunidad autónoma, con un reducido número de estudiantes. Esta situación puede afectar las condiciones de trabajo de un buen número de docentes funcionarios y poco dispuestos a trasladarse a otras ciudades o reorientar su enseñanza.

Pues se rumorea que las carreras triplicadas o cuadriplicadas en Galicia, en el sistema universitario gallego, se van a acabar. No hay sistema que aguante titulaciones con menos de veinte alumnos en primero de carrera. Y en este momento en Galicia, Historia, Física en Ourense, Filología Gallega o Hispánica en Vigo… [no cuentan con este número de estudiantes]. Lo normal, lo normal de un país normal que quiere optimizar recursos es que nosotros pasemos a ser primeros ciclos o grados y los postgrados los tengan en Santiago o que tengamos un postgrado especializado aquí y que vengan de toda Galicia o del extranjero a nuestro postgrado. Pero incluso los postgrados

que se están proponiendo ahora, uno en edición de textos y otro en dinamización lingüística, no creo que duren muchos años. Porque… es que haces un postgrado de dinamización lingüística pero si sabes que los servicios de traducción no crean plazas… Sí, el saber no ocupa lugar, es maravilloso estar estudiando hasta los treinta pero… la gente quiere empezar a moverse.

Xosé Henrique parece tener claro que, además de tener en cuenta las salidas laborales[66], las carreras universitarias de su comunidad autónoma necesitan una reorientación, lo que no acaba de ver es hacia dónde.

No la veo clara, no la veo clara y no veo de qué manera nos podríamos reconvertir. Yo, por ejemplo, imagino que si se crease un gran centro de investigación, un centro de investigación potente, con recursos, donde las personas que somos funcionarios pudiéramos escoger: -"Mira, yo me voy a dedicar sólo a la investigación y a dar algún curso de doctorado. Exímeme de clase, de primero, de morfología y cosas de estas, déjame investigar con mis equipos y si esos resultados que voy obteniendo los voy compartiendo en mis doctorados y mis doctorandos,…". Podría ser una solución, porque en estos momentos… los compañeros de Santiago están a media carga docente porque son todos funcionarios pero tienen poca docencia… Filología Portuguesa en Santiago lleva dos años con un matriculado en primero… cuando Cáceres, en Filología Portuguesa tiene 140 alumnos. Filología Portuguesa en Santiago creo que no llega a 30 alumnos en total. Visto desde un punto de vista de un sistema universitario…es que no tiene sentido.

Yo tengo la incógnita de saber qué va a ser de nosotros. O sea, si a mí me pudieran dejar elegir… A ver, por ejemplo, a lo mejor me gustaría ejercer en un postgrado de Fronteras, culturas, identidades, con gente de Sociología, Historia, Lingüística y poder formar una especie de dinamizadores identitarios culturales, técnicos de cultura en general, pero con ese matiz de trabajar con unas determinadas problemáticas… O por ejemplo, con poblaciones inmigrantes, integración lingüística en poblaciones inmigrantes, que aquí no se hace nada. Al Ayuntamiento de Vigo le proponemos desde la universidad cursos de gallego para inmigrantes. Respuesta: no lo ven claro. […] No lo veis claro vosotros. ¿Vuestro gabinete de inserción social y laboral no lo ve claro? Pues bueno, bien, sois unos fenómenos.

Lo que en definitiva ve Xosé Henrique como el futuro de la universidad son los estudios menos basados en disciplinas aisladas y más orientadas a las problemáticas y temas emergentes, socialmente situados y con un mayor sentido del rendimiento de cuentas social, político y cultural. Más centrados en lo que Gibbons y otros (1997 [1994]) han dado en llamar el modo 2 de producción del conocimiento. Una opción que, en todos los casos pero mucho más en el de las lenguas minorizadas, viene profundamente

[66] Una de las grandes batallas en el proceso la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, el denominado plan Bolonia, ha girado en torno al tema de si la Universidad ha de tener como misión la producción y transmisión de conocimiento o también ha de estar al tanto de los vaivenes de la sociedad y contribuir a que los estudiantes se incorporen a la vida laboral y activa. Nosotros pensamos que ambas misiones son la misma. Y para poderlas llevar a cabo, habrá que articular estructuras viables y sostenibles que permitan mantener y enriquecer el conocimiento y atender a la formación de los estudiantes.

impregnada de visiones políticas e ideológicas que habrá que dirimir en la confrontación democrática sobre el sentido que se le quiera dar a la Universidad actual.

6
"El que quiere trabajar, y lo quiere hacer honestamente y con dedicación, va a tener su oportunidad"

Juana Mª Sancho Gil

Contacto y negociación

Siguiendo los criterios de la muestra intencional de nuestra investigación, necesitaba ponerme en contacto con una mujer del ámbito de las ciencias experimentales y la tecnología, de una comunidad autónoma de las denominadas históricas[67] y de una universidad también histórica[68]. Tras distintos intentos que no pude formalizar porque no conseguía que las personas me respondieran a las llamadas telefónicas (siempre me gusta establecer el primer contacto por teléfono) logré hablar con María. Su nombre y sus coordenadas me las proporcionó el decano de su facultad, al que desde aquí agradezco su colaboración. En el primer contacto le expliqué la finalidad y sentido de nuestra investigación. Creo que resulta bastante extraño, para quienes investigan sobre modelos matemáticos utilizando símbolos abstractos con significados consensuados para objetivar la *realidad*, que las Ciencias Sociales se dediquen a estudiar los fenómenos que nosotros mismos creamos, en los que –en consecuencia- estamos involucrados y para los que existen distintas interpretaciones y significados. Pero María escuchó mi propuesta y quedamos para realizar una entrevista, con contenido negociador, en mi próximo viaje a su comunidad.

Me encontré con ella el día estipulado en su facultad. Tomamos un café en el bar y charlamos de forma distendida sobre la investigación y la vida académica en general. Aceptó participar, advirtiendo desde el principio que su historia sería totalmente anónima. También me pidió si le podía pasar el guión de las preguntas que le haría en la entrevista en la que se basaría su historia de vida profesional. Le dije que, tal como constaba en el documento de la negociación, nosotros no teníamos preguntas predefinidas, sino que comenzábamos con una sola pregunta amplia formulada de la siguiente manera: -"¿Me puedes narrar tu trayectoria de vida profesional deteniéndote en los cambios más significativos a los que te has enfrentado?". A partir de este relato, personal e intransferible, sobre el que yo escribiría su historia de vida profesional, le

[67] Desde el desarrollo de la España de las autonomías, propiciado por la Constitución Española de 1978, algunas de las actuales Comunidades Autónomas consiguieron la autonomía por el artículo 151. Al proceso abierto por este artículo optaron aquéllas que gozaban de órganos preautonómicos reconocidos legalmente y partidos nacionalistas con tradición o aquellas que, como Andalucía, decidieron emplear la vía constitucional abierta por este artículo. Cataluña, País Vasco, Galicia y Andalucía siguieron este camino, por lo que se les ha venido denominando como "comunidades históricas".

[68] Me refiero a las Universidades existentes en España antes de la promulgación de la LGE de 1970.

haría algunas preguntas si pensaba que necesitaba que me aclarase algo o profundizarse en algún aspecto.
Así quedamos y unos meses más tarde, el día convenido, volví a su facultad a hacerle la entrevista. Me recibió en su despacho de directora de departamento y, a pesar de su apretada agenda, la sesión duró una hora larga. Amalia Creus transcribió la entrevista que yo envié a María, aunque no recibí respuesta por su parte[69]. Una serie de acontecimientos profesionales y personales retrasó mucho más de lo previsto por mi parte la elaboración de este texto que hoy se hace público con la aprobación expresa de María, a la que agradezco de nuevo su colaboración en esta investigación. Para articular este texto he extraído de su relato autobiográfico –que sigue una línea temporal- las temáticas que parecían más relevantes para ilustrar los cambios que han ido teniendo lugar en su vida profesional y su posicionamiento frente a ellos. Su voz, en cursiva, al tratarse de una transcripción de lengua escrita, puede sonar más coloquial, pero también más cercana.

Profesora e investigadora LRU

Mientras escuchaba con sumo interés el relato de María, no podía dejar de pensar que con sus 25 años de experiencia en la Universidad -prácticamente los mismos que tenía la LRU[70] cuando realizamos la entrevista- en realidad era el modelo de profesora e investigadora que podrían haber *soñado* quienes promulgaron esta ley con el deseo de modernizar la universidad española y poner su producción en el mapa internacional.
En el preámbulo de la LRU se explicita que:

> La incorporación de España a las sociedades industriales avanzadas pasa necesariamente por su plena incorporación al mundo de la ciencia moderna, de la que diversos avatares históricos la separaron casi desde sus comienzos.
> […]
> Se ha llevado a efecto, igualmente, una notable simplificación del 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.

Estas categorías, según el artículo 33, eran: Catedráticos de Universidad. Profesores Titulares de Universidad. Catedráticos de Escuelas Universitarias. Profesores Titulares de Escuelas Universitarias. Mientras, de acuerdo con el artículo 34:

> La Universidad podrá contratar ayudantes en los términos de la presente Ley y en los que se establezcan en los respectivos Estatutos. Su actividad estará orientada a completar su formación científica, pero también podrán colaborar en tareas docentes en los términos previstos en los Estatutos de la Universidad.

María siguió puntualmente la carrera docente e investigadora propiciada por dicha ley. Entró en la Universidad en 1982, el mismo año que acabó la carrera. Ha sido profesora ayudante, titular de universidad y hoy es catedrática. Una trayectoria que puede parecer

[69] Después descubrimos que debido a un problema técnico no la había recibido.
[70] Ley orgánica de reforma universitaria (LRU). Ley Orgánica, 11/1983, de 25 de agosto. B.O.E. de 1 de septiembre.

meteórica para una mujer en un campo tradicionalmente reservado para los hombres, aunque cada vez se aventuren más mujeres en él[71].
Ha detentado distintos cargos: secretaria y subdirectora de una Escuela de Ingeniería y es ahora –me refiero al momento en el que realicé al entrevista- directora del departamento. Es miembro de un grupo de investigación consolidado de su Universidad y participa de un grupo interuniversitario que consiguió uno de los primeros proyectos Consolider. También participa en redes y postgrados interuniversitarios. Tiene 3 sexenios de investigación.
En síntesis, su vida profesional parece *simple*, un camino que una puede ir recorriendo sin mayores sobresaltos. En la práctica constituye todo un entramado de decisiones, esfuerzos, azares y acontecimientos en los que se entremezcla, sin solución de continuidad, lo personal y lo profesional, la agenda emocional y el compromiso intelectual.

"Yo casi diría que estudié matemáticas por casualidad"

España, a pesar de contar con algunas individualidades brillantes en el campo de las Matemáticas, nunca se ha distinguido por su interés por este campo de estudio. Los últimos resultados de las pruebas PISA, que sitúan a nuestro alumnado en un lugar más que discreto, en algunas CCAA más que en otras (MEC, 2007), son el penúltimo ejemplo de nuestro desencuentro con las Matemáticas. Si a esta constatación añadimos la rémora que puede suponer, como argumentan Alario y Anguita (2001), un sistema educativo pensado para los hombres, en el que las expectativas del profesorado respecto a los intereses y capacidades de chicas y chicos son diferentes, y que ha alimentado de formas diversas el estereotipo según el cual a las chicas no les gustan y no se interesan por las ciencias experimentales y la tecnología[72]; podemos pensar que hace más de 30 años la decisión de María de optar por la carrera de Matemáticas fue bastante singular. En cualquier caso, no fue premeditada, aunque sí tenía claro que quería estudiar algo relacionado con las ciencias experimentales.

> *En primer lugar diría que casi estudié matemáticas por casualidad. Porque en aquel momento la Real Sociedad Matemática Española organizaba unas convocatorias de olimpiadas, y tener la posibilidad de obtener una beca para hacer Matemáticas, y no para otro tipo de titulación, fue lo que me impulsó a estudiar Matemáticas. También porque en mi región, en aquel momento, no había muchas oportunidades para hacer ingenierías. Optar por las ingenierías significaba indiscutiblemente irse a Madrid o Barcelona, y mi familia no se lo podía permitir. En aquel momento era impensable. Así que empecé Matemáticas, y poco a poco, como en general las ciencias me gustan, me*

[71] Según el estudio coordinado Edith Padrón Fernández, *Mujeres matemáticas españolas: situación actual en el ámbito de la investigación y la docencia* (2004-2005), pocas mujeres son catedráticas de matemáticas, no llegan el 9%, mientras que la media de mujeres catedráticas en la universidad es del 13,6% (de Pablos, 2006).
[72] A pesar del peso histórico de esta construcción de la feminidad y la masculinidad, según las cifras proporcionadas por el Instituto Nacional de Investigación, en este momento de los 7.131 estudiantes que cursan la carrera de matemáticas, 3435 son mujeres, lo que representa un 48%. Por otra parte, según el Instituto de la Mujer, a partir de la información proporcionada por el INE, en el curso 2006-2007, el 59,18% de las personas matriculadas en carreras de Ciencias Experimentales eran mujeres.

> *gustaron. Y me sentí atraída hacía una rama de las Matemáticas que era ver las posibles aplicaciones de las Matemáticas. Así que complementé la carrera de matemáticas con algunas asignaturas de la titulación de Física, hasta completar un primer ciclo.*

Como sucede a menudo en la vida, toda elección tiene un contexto. El de María fue la iniciativa de una asociación profesional que intentaba atraer *vocaciones* a base de ayudar a quienes se interesasen por las Matemáticas; una situación económica familiar que no le permitía desplazarse a una universidad en la que seguir los estudios que ella hubiese deseado; y su gusto por las ingenierías que remite a un tipo de saber más aplicado. Pero María aprendió a disfrutar de lo que aprendía y a darle el sentido a lo que hacía.

> *Cuando terminé aquí Matemáticas, como realmente me parecía que me gustaba más la Física que las Matemáticas, opté por irme a RRR a terminar físicas. Como el problema económico volvía a aparecer, conseguí una plaza de profesora ayudante en la Universidad de DDD. Una vez que intenté simultanear la docencia en la universidad - la relacionada con las Matemáticas, claro está, que era la carrera que ya había terminado – con la continuación de los estudios de Física, (que además eran en la Universidad PPP), me di cuenta de que aquello era muy difícil de compatibilizar. Por otra parte, me encontré en la Universidad de DDD a un profesor con mucho interés en lo que es la Matemática Aplicada, que me impulsó a continuar mis estudios en este ámbito. Y poco a poco me olvidé de a qué había ido a RRR, y me puse a trabajar en temas de la Matemática Aplicada.*

Esta decisión marcó su historia profesional de forma fundamental, llevándola hacia un ámbito que ha tenido, en los últimos años, un desarrollo sin precedentes.

La influencia de la LRU

Como señalaba anteriormente, la historia profesional de María está profundamente ligada al desarrollo de la Ley de Regulación Universitaria de 1983. En el preámbulo de la ley se afirmaba que:

> Aunque fuera únicamente para impulsar el desarrollo de la mentalidad y el espíritu científico en España, estaría justificada la reforma de la Universidad. […] la previsible incorporación de España al área universitaria europea supondrá una mayor movilidad de titulados españoles y extranjeros.

Para dar respuesta a estos desafíos, la LRU desarrolló una prolija legislación que, como no podía ser de otro modo, tuvo consecuencias evidentes en la forma de acceso a los puestos docentes y en la articulación de la carrera profesional. Como he señalado anteriormente, María comenzó esta carrera en el primer peldaño previsto por la ley, es decir, como ayudante. Pero para que las personas que habían optado a estas plazas pudieran seguir siendo contratadas por la Universidad en las que habían comenzado, este mismo artículo estipulaba:

> Los ayudantes a que alude el apartado anterior, cuando realicen estudios en otra Universidad o institución académica, española o extranjera, autorizados por la Universidad en la que estén contratados, podrán seguir manteniendo su condición en los términos y en el plazo máximo que fijen los respectivos Estatutos, que no podrán superar lo establecido en el apartado anterior de este artículo.

Esta disposición sin precedentes en la Universidad española, *obligó* a quienes optaban por una plaza de ayudante bien a trasladarse durante un año a otra universidad, bien a simular que lo hacían[73]. María fue de las que se trasladaron, con todo lo positivo y lo negativo que comporta moverse en situaciones de cambio en las que todo se está construyendo.

> *En ese momento, además, se produjo la salida de la nueva normativa universitaria, la Ley de Reforma Universitaria. Yo tenía una plaza de ayudante en la Universidad de DDD- estamos en el año 83 - y al leerme la LRU me di cuenta de que no tenía muchas posibilidades de quedarme en la universidad española si no me iba fuera. Porque una de las obligaciones que se les daba en aquel momento a los ayudantes era que tenían que irse fuera unos años para después optar, a su regreso, por una plaza en la universidad. Con lo cual me fui y realicé mi tesis en el extranjero. Y después me volví a reintegrar en mi plaza de ayudante en la Universidad de DDD. Además, en aquel momento, era difícil simultanear la tesis – no simultanear, sino convalidar- en el extranjero con la tesis en España. Eran unos trámites muy complicados, así que lo que uno tenía que hacer era trabajar el doble. Tenía que hacer una tesis en España, y otra en el extranjero.*

Todo texto es interpretable y el articulado de la LRU no parece una excepción. De este modo, el sentido que se le dio en algunas universidades y en algunas áreas de conocimiento al tema de "salir fuera" como condición 'sine qua non' para optar a una plaza de titular en la Universidad fue un tanto diferente. Las áreas de ciencias experimentales y las ingenierías, por la inevitable internacionalización de sus campos de estudio, fueron y son las más exigentes en ese tema. Pero en los primeros momentos, la rigidez del sistema de convalidaciones fruto del heredado aislamiento político de España, no les hizo la vida nada fácil a los pioneros como María.

> *A mí no me la convalidaron. Yo tengo las dos tesis. Aún hoy en día sigue habiendo dificultades, pero menos. De hecho, en aquel momento, muchos compañeros de Medicina se iban al extranjero a hacer especialidades que, o bien en España no existían, o eran tales las restricciones que había aquí para poder entrar en alguna especialidad que, al final, optaban por irse al extranjero a hacer las especialidades. Y conozco algunos casos de gente que se pasó nueve, diez años para conseguir convalidar la especialidad, a pesar de venir de países, no sé si más desarrollados que el nuestro, pero desde luego, al menos, al mismo nivel seguro.*

Pero María no encuentra sólo dificultades para continuar con su carrera en los sistemas burocráticos de convalidación, sino también en la propia universidad, donde quienes detentan los mecanismos de poder se arrogan la potestad de decidir qué tipo de conocimiento puede ser legitimado como ciencia y cuál no (Gibbons y otros, 1997 [1994]).

> *Cuando volví con mi tesis española y tenía la posibilidad de seguir adelante con mis estudios, me encontré con algunas dificultades en el equipo de investigadores en el que yo estaba integrada. Porque era un momento en el*

[73] De todos es conocido que "hecha la ley hecha la trampa" y yo conozco varios casos de personas que figuraban como contratadas por otra universidad española mientras continuaban trabajando en la que les contrató en primer lugar.

que la Matemática Aplicada no parecía una verdadera ciencia y, digamos, que no se apostó por ella en el departamento en el que yo estaba. Pero, de repente, como ocurre muchas veces en la vida, un día, paseando por la calle, alguien me ofreció un puesto en la Universidad de GGG. Porque iba a salir un puesto aquí al que yo me podía presentar y optar a él y era una buena candidata. Así que me presenté y así empieza mi vida en GGG.

De hecho, estamos en un momento de expansión de la universidad española en el que, a menudo, hay más plazas disponibles que candidatos. Y una persona con dos doctorados, uno de ellos realizado en el extranjero, era una oportunidad demasiado buena para dejarla pasar.

"Tenemos ahí una barrera invisible, pero es una barrera psicológica muy importante que nos impulsa a estar cerca de las personas que queremos"

A pesar de todos los intentos de "objetivación" y profesionalización desencarnada de las visiones positivistas del mundo, la ciencia y el trabajo, la vida personal influye de forma definitiva en la profesional y viceversa. Como también influye el hecho de ser hombre o ser mujer. Nacemos con unas características sexuales, pero nos convertimos en el tipo de mujer u hombre que llegamos a ser a través del diálogo que establecemos entre nuestra biología y nuestra cultura. María reconoce que el hecho de ser mujer de un modo determinado, ha influido e influye en su vida y marca su manera de ser docente, investigadora y gestora.

A todo esto, tengo que decir que tenía novio desde la carrera, con lo cual todos estos años fuera, fueron años en los que -como mujer que tenía novio en España-, tenía que simultanear muchos viajes de allá a acá. Porque creo que las mujeres tenemos una barrera invisible, pero es una barrera psicológica muy importante que nos impulsa a estar cerca de las personas que queremos. Al final, conseguimos reunirnos los dos en GGG.

La compaginación de la vida familiar con la profesional nunca resulta fácil, sobre todo para la mujer que es la que suele asumir una carga mayor en el cuidado del hogar y los hijos. Una larga discusión por concluir es si necesariamente ha de ser así o lo es porque los dos sexos lo asumimos porque pensamos que ya nos va bien. En cualquier caso, suele ser la mujer la que maneja las decisiones más importantes en ese terreno, mientras el hombre puede representar distintos papeles. En el caso de María, en su decisión de no postergar la maternidad –como suele ocurrir en la actualidad entre las mujeres universitarias (Pérez y otras, 2004)- y ser madre antes de acabar la segunda tesis, se vio totalmente respaldada y acompañada por su marido.

Él, de partida, se quedó en GGG. Después, cuando me trasladé a DDD, intentó mover todo para trasladarse allí. Pero cuando él llegó a DDD, coincidimos seis meses porque yo ya me fui fuera. Realmente fueron unos años un poco complicados. Además era una época en la que la mili todavía era obligatoria, con lo cual a él también le cogió el tiempo de mili por el medio. En fin. Después, uno se ve con 26 años, el doctorado en España, la tesis en el extranjero en marcha, casada… Y dice: -"Bueno ¿qué hago ahora? ¿Espero a estar totalmente colocada para tener mis hijos o me lanzo? Y claro, yo opté por lanzarme. Porque pensé que para atender a los hijos era mejor ser joven. Así que nos lanzamos, y mi hijo mayor nació en el mes de enero. Tengo que

decir que, el recuerdo que tengo, aparte de que no tuve una verdadera baja por maternidad, es de estar moviendo la cuna mientras seguía redactando mi tesis extranjera. Y de hecho, tengo la gran suerte de que en estas cosas mi marido sí me ayuda, y él se quedó en el mes de junio con nuestro hijo para que yo me pudiera ir fuera para leer mi tesis.

Pasar de pensar en y cuidar de uno mismo, a dar cabida en la vida personal y profesional a seres que van a depender de ti durante muchos años, representa un gran cambio. Un cambio que da y que quita, pero sobre todo, en el caso de María, le hace descubrir otra forma de relacionarse con su trabajo, que en ningún caso supone una merma en la dedicación, en los resultados y en el reconocimiento de su valía. Aunque sí la vivencia de situaciones que un hombre –o un cierto tipo de hombre- viviría de otra forma.

En el momento en el que los niños nacen, la dedicación al trabajo yo no diría que no es la misma, sino que es de otra manera. Estás en casa cocinando mientras estás pensando en el teorema que no te sale. Tu horario está totalmente condicionado por el horario de tus hijos. Hay gente en tu entorno que no lo entiende. Yo no puedo decir que por ser mujer me haya visto coartada por mis compañeros para optar a puestos, nunca. Siempre, en mi entorno, he visto que el que quiere trabajar y lo quiere hacer honestamente y con dedicación, va a tener su oportunidad. Para eso no hay problema. Todos estamos aquí para tirar del carro y nadie me ha puesto cortapisa ninguna. Pero la cortapisa me la pongo yo. La cortapisa me la pongo yo porque si mi hijo sale a las seis menos veinte del cole, claro está que a las cinco y media yo tengo que acabar la reunión en la que esté, aunque me lleve trabajo a casa. Y claro, eso, los demás, muchas veces no lo ven… Y esto, digamos, que ha condicionado un poco el desarrollo de mi carrera, al menos mientras los niños fueron pequeños. Porque tengo dos hijos.

Aunque María no se ha sentido limitada por su entorno profesional para llevar a cabo su trabajo, sí reconoce haber renunciado, como han hecho otras muchas mujeres académicas (Pérez y otras, 2004) a situarse en cargos y posiciones que le hubiesen impedido estar cerca y cuidar de los suyos de la forma en que quería hacerlo.

Profesionalmente creo que me ha quitado muchas posibilidades. Porque yo misma no he optado a determinados puestos porque sabía que eso me lo iba a impedir si quería cumplir bien en esos puestos. Me iba a impedir mantener el contacto como yo quería con mi familia. Quizá es una impresión que tengo, pero cuando veo a mi alrededor a las mujeres que ocupan realmente cargos de responsabilidad, o son mujeres sin hijos, o son mujeres con un único hijo. O sea que, realmente, creo que es difícil compatibilizar una familia con una actividad profesional de alto ritmo. De hecho, a mí me sorprendió mucho cuando Ségolène Royal se presentó a las elecciones francesas. Era una mujer con cuatro hijos, y parece que realmente también era una madre. Y eso a mí me sorprendía, y me preguntaba cómo podía compatibilizar ese tiempo de estar en casa cuando te necesitan y, al mismo tiempo, mantener el ritmo que significa intentar acceder a la presidencia de la república francesa. Yo creo que… me impactó.

María no confunde su vida con su profesión, aunque reconoce lo interconectadas que están. Con todo, también se pregunta si el hacerlo no es algo que se da más entre las mujeres que entre los hombres.

Y [mi vida familiar] ¿qué me da…? Pues todo. Quiero decir, que eso es mi vida. Las Matemáticas son importantes, pero, al fin y al cabo, es mi profesión. Y no puedo renunciar a la familia por la profesión. No. Pero como decía antes, creo que es un problema de barrera psicológica y quizá de algunas mujeres más que de otras. Que es real, existe, de la misma forma que existe que yo, antes de irme a un congreso, dejo una lista en casa de qué se va a comer cada día y de qué se va a preparar de cena cada día. Y creo que la mayor parte de los hombres, de eso, ni se preocupan. Ya comerán en el restaurante si hay algún problema. Y eso en el mejor de los casos.

En consonancia con las vivencias de María, las mujeres entrevistadas en el estudio de Pérez y otras (2004) entendían que la ambición y la competitividad no son "valores intrínsecamente femeninos", que en la mujer prima las relaciones interpersonales, afectivas, por encima de sus metas profesionales.

En esta forma de estar pendiente del cuidado de su familia, sin desatender las responsabilidades fundamentales de su posición, le pregunto a María cómo le ha influido en su trayectoria profesional una larga baja que tuvo por un problema físico. Su determinación y la propia manera de cuidar su entorno parece que contribuyó a que el impacto no fuese negativo para el desarrollo de su carrera académica.

No, yo no diría que me haya influido. Porque preparé mi casa para que, estando de baja, pudiera seguir trabajando, conectando mi ordenador. De hecho, el final de mi baja coincidió prácticamente con mi cátedra. O sea que tuve que preparar la cátedra tumbada en un sofá ya especialmente preparado para mi espalda, con una mesa especialmente preparada para poner ahí mi portátil y seguir conectada al despacho. Quizá no estaba al 100%. Por ejemplo, mi docencia la tuve que dejar. Yo no venía a la facultad, eso es un hecho. Pero en lo que es la investigación, quizá al 70% yo seguí rindiendo. De hecho, la gente que trabajaba conmigo iba por mi casa para intentar seguir sacando los artículos, o seguir haciendo las cosas, para no dejar a los doctorandos colgados. O sea que en ese sentido influyó, pero menos.

Parece que las mujeres tenemos una mayor resistencia para soportar el dolor, quizás este fue el factor que le posibilitó a María mantenerse en la *carrera* a pesar de su condición física. Pero, tras manifestar cómo pasó por una incómoda situación física que limitaba seriamente su movilidad, se refiere a una circunstancia afectiva que sí cambió muchas cosas en su vida y en la forma de valorar las cosas.

Influyó mucho más, por ejemplo, el fallecimiento de mis padres. Fallecieron con cuatro meses de diferencia el uno del otro. Yo tenía los niños pequeños y sí que hubo un antes y un después en la educación de mis hijos y en mi concepto de la vida. Eso sí que influyó realmente y supuso un cambio total en los tiempos. Pero la baja no. Sí, porque creo que hasta aquel momento yo pensaba que la profesión lo era prácticamente todo. Y me di cuenta de que no. Que las cosas tienen un valor hasta donde queramos darles, pero que debemos guardar más tiempo para nuestra familia. O sea, que realmente bajó mucho el nivel en el que yo tenía a la profesión. En consideración y en dedicación, diría yo. Hasta aquel momento, trabajaba los sábados, los domingos. Mientras mis hijos jugaban, yo me sentaba a trabajar. Hasta que me di cuenta de que no. De que tenía que disfrutar también de esas cosas y olvidarme de que si el lunes no me podía traer la clase preparada y la tenía que preparar en el despacho, pues no pasaba nada. Había que prepararla en el despacho y un poquito menos de

investigación. Pero que no podía trabajar también sábados y domingos. Y ahí, yo creo que fue donde empecé realmente a dejar de trabajar los fines de semana y a dedicárselos más a mi familia. Al menos en un porcentaje importante de fines de semana. O sea que sí que supuso un cambio. En el concepto de la vida, en el concepto de lo estricta que yo era con los niños. Sí, supuso un cambio.

La pérdida de los seres queridos enfrentó a María con el *auténtico* valor de las cosas, y la llevó a priorizar todo aquello que alimentaba su agenda emocional frente a la laboral. Aunque siguió con rigor y dedicación el desarrollo de su carrera profesional.

El problema que tenemos los investigadores, o yo lo percibo así, es que nunca tenemos claro cuánto es dar el 100%. Siempre nos parece que podemos dar un poco más. Y cuando uno se autoexige mucho…. uno siempre tiene trabajo encima de la mesa por hacer. O sea que, es difícil decir, ahora cierro la puerta del despacho y me voy a casa y, además, no llevo trabajo. Porque a veces digo que podría estar cuatro meses sin levantarme de esta silla, y tendría trabajo, y aún no lo habría acabado. Simplemente es que uno no sabe cuál debe ser el rendimiento de un investigador. Cuál es el tope. Los investigadores que realmente están en grupos de investigación competitivos, y optan por méritos y apuestan por la universidad, difícilmente dedican a su trabajo sólo ocho horas. Difícilmente tienen todos los fines de semana libres. Así, es muy difícil marcar cuál es la línea de separación entre la vida privada y la profesión.

Esta vivencia de María, en relación a la imposibilidad de establecer un horario para quienes nos dedicamos a la docencia, la investigación –y también la gestión- me lleva a compartir una nota autobiográfica. Mi madre nunca entendió que mi trabajo nunca terminase, que no hubiera una hora en la que podía decir: -"Ya he acabado mi jornada laboral". Que cuando decidía dedicarme a mi vida personal, siempre me quedase, como dice María "trabajo encima de la mesa".

La vuelta a casa. Un golpe de azar

Como he señalado anteriormente, en el momento en que María veía peligrar su estabilización en la universidad en la que trabajaba como ayudante, le plantearon que se presentase a una plaza en la que ella había estudiado. Este golpe de azar la devolvió a su tierra y la situó en una corriente de investigación en la que ha navegado hasta el momento.

Una casualidad. Sí. Dio la casualidad de que un día que iba dando un paseo, un exprofesor me encuentra y me dice: -"Van a salir plazas en GGG". Y yo le dije: -"Pues lo siento mucho, pero ahora mi marido ha conseguido plaza en RRR, y ahora, ya que estamos los dos aquí…". Y me respondió: -"No te preocupes, para tu marido también va a salir una plaza en GGG". Y efectivamente, pudo optar a ella porque era de su área. Y así nos vinimos los dos. O sea que una casualidad.

Una casualidad que, como he señalado antes, hizo posible el hecho de la expansión de las universidades españolas que pasaron de 71000 estudiantes en 1960 a 650000 en 1980 (de Puelles, 1999). Pero que la llevó a un cambio geográfico y de contexto universitario que asumió con toda naturalidad.

Yo es que me adapto bastante bien a los cambios. Entonces no fue ninguna cosa traumática.

En este clima de crecimiento de la Universidad, el desarrollo de su carrera académica siguió las etapas previstas.

> *Finalmente saqué mi titularidad de universidad. Simultaneé la investigación en GGG con la enseñanza en un campus fuera de GGG, en un campus de la universidad exterior a GGG. Y a partir de ese momento todo fue investigación. Todo fue investigación y también la búsqueda en mi entorno, de qué podían aportar las Matemáticas en ese entorno. Así que ha habido mucha relación con las empresas, lo cual hace que el trabajo sea mucho más vivo. Hace que la investigación, las técnicas de investigación no sean estáticas, sino algo que se mueve… Es un desafío continuo. Saber si vas a ser capaz de abordar ese problema o no. Y pasados algunos años, digamos que me consolidé aquí en la Universidad de GGG, y opté a una cátedra que obtuve. Y así, a grandes rasgos, yo creo que esto es lo más destacado.*

La aprobación de la Ley de la Ciencia, en 1986, durante el segundo mandato del PSOE, y la implementación de los sucesivos Planes Nacionales de Investigación, significaron un considerable impulso a todas las áreas de investigación, pero sobre todo a las enmarcadas en las ciencias experimentales. Este hecho, unido a la entrada de España a la Unión Europea y la internacionalización de las empresas, significó un crecimiento sin precedentes de la colaboración entre la Universidad y la empresa.

La creación de un departamento

La implementación de la LRU llevó consigo la fundación de un buen número de universidades públicas y privadas y la reorganización de las universidades históricas. Esto supuso la creación de nuevas facultades y departamentos. Para de Puelles (1999), una de las características principales de esta ley es:

> La consideración de los departamentos, no de la cátedra, como la base del sistema universitario. Los departamentos, unidades de docencia e investigación, harán posible un nuevo concepto de interdisciplinariedad, así como de flexibilidad y diversificación de los planes de estudio (p. 405).

Independientemente de que las intenciones de los legisladores lograsen o no cambiar la realidad, a María, como a otros muchos docentes universitarios, le tocó vivir la construcción de una nueva estructura departamental, a veces sin contar con los recursos necesarios.

> *En aquel momento, en el año 85-86, los medios de los que disponían las universidades no eran los mismos. Si tú estabas en una universidad puntera, como era la de DDD, tenías todo tipo de textos, tanto revistas, incluso de acceso electrónico, como en papel; algo que no sucedía en la Universidad de GGG, donde, de hecho, el departamento de Matemática Aplicada ni existía, todavía se tenía que constituir. Por una parte, en DDD los medios que tenías a tu disposición para investigar eran muchos. Pero cuando llegué me sorprendió que la biblioteca de la Facultad de Matemáticas de GGG también tuviera muchísimas revistas, muy buenos libros, y, sobre todo, que tuviera la oportunidad de entrar en lo que era el germen de creación de un nuevo departamento.*
>
> *Viví lo que fue la génesis del departamento y participé un poco de lo que fue su planificación y desarrollo. Cosa que en DDD, como el departamento, aún siendo una universidad nueva, ya era un departamento estable con una cierta*

historia, era muchísimo más difícil. Y eso sin tener en cuenta que, como decía antes, allí había unas líneas de investigación que eran prioritarias, y entre las líneas prioritarias, desde luego, lo que era la simulación en ordenador, no era una necesidad.

La explosión de un campo de investigación

A María no le ha interesado nunca la dimensión abstracta de las Matemáticas sino la aplicada. La que está más cerca de Física y de la Ingeniería que ella quería estudiar y no pudo. En el primer caso, por falta de información: "*empecé la carrera en el 77 en la Universidad de GGG, y no tenía conocimiento de que se podía estudiar Física en mi región. Pero se puso en marcha justamente en el 77 en GGG. Así que cuando me enteré, la hice por libre. En los inviernos hacia Matemáticas, y en los veranos Física*"; en el segundo, por falta de medios. Así que en el desarrollo de su investigación ha intentado seguir sus intereses.

Las Matemáticas para mí son importantes en la medida que pueden resolver problemas y formular los problemas de forma precisa para intentar llegar a la solución. Pero siempre como ayuda a otras disciplinas. Lo cual también las hace difíciles en el sentido de que necesitas colaborar con personas de otros ámbitos, para estar segura de que tu desconocimiento del tema no te lleva a formulaciones erróneas. Pero, sí, desde luego, a mí me gustan más las Matemáticas como aplicación que las Matemáticas por sí mismas.

En su trayectoria investigadora, María ha vivido cambios muy importantes que han tenido una gran repercusión en su trabajo.

Para empezar, hoy en día todo está en Internet. Con lo cual, contactar con un profesor, tener bibliografía sobre un determinado tema, saber qué congresos o qué cursos se están organizando no es un problema. Es más, es tanta la información que llega, que muchas veces es difícil de asimilar. E incluso se te pueden pasar temas importantes por no desglosar bien lo que es primordial de lo que es superfluo. Eso por una parte. Cosa que hace años ir a un congreso era toda una expedición. Hoy vamos y venimos y no pasa nada.

Por otra parte, en el ámbito en el que yo trabajo, los cambios han sido espectaculares. Porque el área de Matemáticas Aplicadas, en el año 82 no se sabía bien lo que era. Era una cosa que estaba surgiendo y era… bueno… pues, casi el hijo tullido de las Matemáticas. Porque se consideraba que… bueno, es sólo meter las cosas en el ordenador y tal… no tenía importancia ninguna. Y qué más daba. Lo importante era saber si existía o no solución. Pero han ido pasando los años, y cada vez más las empresas para el desarrollo y la innovación de nuevas tecnologías, ven que la Matemática Aplicada puede aportar mucho conocimiento. Con lo cual hemos llegado a un momento en que, de no tener casi problemas reales encima de la mesa, hemos pasado a estar saturados, a no poder atenderlos todos, a tener cosas muy interesantes a nuestro alrededor pero no contar con personal para poder atenderlas. O sea que el cambio ha sido muy considerable.

En la década de 1980, el desarrollo de la informática era todavía incipiente y los modelos de simulación por ordenador parecían rayar los límites de la ciencia ficción o se consideraban casi como un juego. Sin embargo, con el desarrollo progresivo de los sistemas informáticos, la simulación por ordenador se ha venido utilizando cada vez

más para describir, representar y predecir el comportamiento de sistemas complejos, tanto en las ciencias experimentales (Física, Astrofísica, Química, Biología, Geología, etc.) y las ingenierías; como en las sociales (Economía, Psicología, Sociología, etc.). Y desde luego en la empresa.

La promulgación de la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica[74], que tenía como uno de sus objetivos principales elevar el nivel general de la investigación, parece haber alcanzado un éxito considerable en el caso de las Matemáticas.

> *Hace algunos años, ya no la Matemática Aplicada, sino las Matemáticas en general, a nivel de lo que era la contribución de los Matemáticos españoles en el plano mundial, era prácticamente inexistente. No sé exactamente las cifras, pero quizá un 0,5% a nivel mundial. Y hoy en día tenemos una contribución de un 5,5%. O sea que el salto ha sido espectacular. De hecho yo creo que el 'Consolider' que se ha conseguido en matemáticas ha sido por eso. Porque realmente se ha detectado que ha sido una de las disciplinas que, en este momento, a nivel mundial, está contribuyendo más. Y eso, claro, ha influido en muchos cambios internos.*

A comienzo de la década de 1980, la producción de artículos matemáticos españoles en ISI[75] era de en torno al 0,3%. En septiembre de 2009, el porcentaje de artículos publicados desde España era de 4,69, lo que significa situarse en la cuarta producción relativa, detrás de Agricultura, las Ciencias del Espacio y la Microbiología[76]. De ahí que no sea difícil entender que sea ésta una de las áreas de conocimiento que haya conseguido un proyecto Consolider-Ingenio 2010.

> El Programa INGENIO 2010 fue una iniciativa presentada por el Gobierno de España en junio de 2005 para dar respuesta a la relanzada Estrategia de Lisboa que aprobó el Consejo Europeo de Primavera en 2005 y que establece como objetivo estratégico la plena convergencia con la Unión Europea en 2010, tanto en renta per cápita como en empleo y en sociedad del conocimiento.
>
> Además de mantener todos los esfuerzos ya existentes en el terreno de la I+D+i, el Gobierno, mediante esta iniciativa, pretende involucrar al Estado, la Empresa, la Universidad y los Organismos Públicos de Investigación en un esfuerzo decidido por alcanzar en este terreno el nivel que nos corresponde por nuestro peso económico y político en Europa. […] el Programa INGENIO 2010, que se fija objetivos con el fin de:
>
> * aumentar la ratio de inversión en I+D sobre el PIB, pasando del 1,05% en 2003 al 1,6% en 2008 y al 2% en 2010.
> * incrementar la contribución del sector privado en la inversión en I+D, pasando del 48% en 2003 al 52,5% en 2008 y al 55% en 2010.
> * alcanzar la media de la UE-15 en el porcentaje del PIB destinado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pasando del 4,8% en 2004 al 6,4% en 2008 y al 7% en 2010.

La resolución del 30 de noviembre de 2005, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, estableció el Programa Consolider-Ingenio 2010 e hizo pública la convocatoria de ayudas de financiación estratégica de Programas de actividad investigadora efectuados por equipos de investigación de alto nivel. Enmarcado en el Plan Nacional de I+D+i, e integrado en Ingenio 2010. Uno de los 17 proyectos

[74] Ley 13/1986, de 14 de abril de 1986.
[75] *Institute for Scientific Information*. http://wokinfo.com/
[76] http://weblogs.madrimasd.org/matematicas/archive/2009/09/21/125147.aspx

financiados en la convocatoria de 2006 fue MATHEMATICA, en el que participan 1739 investigadores de 43 universidades españolas y tres centros de investigación.

El tercero en discordia: la gestión

Aunque el profesorado universitario no firmemos un contrato en el que se especifique las responsabilidades que implica el desempeño de nuestro trabajo en las diferentes categorías que se pueden asumir, se *sabe* que tenemos que enseñar al alumnado, que tenemos que investigar y divulgar los resultados de la investigación y que tenemos que atender a distintas tareas de gestión que van desde la asistencia a las reuniones de los distintos consejos y comisiones, hasta las jefaturas de estudios, la dirección de los departamentos, los decanatos y los rectorados, pasando por la gestión de planes de estudios, asignaturas, grupos de investigación, etc. Hace algunos años escribí que el profesorado universitario desarrollábamos una profesión que nos hacía vivir en dos mundos: el de la docencia y el de la investigación. Dos mundos con elementos comunes pero no siempre convergentes (Sancho, 2001). Hoy hablaría de una profesión, tres mundos. Dado que el ámbito de la gestión está ocupando cada vez más el tiempo y las energías del profesorado. Para María, la asunción de cargos en la universidad ha sido uno de los elementos importantes de cambio en su vida profesional.

> *Fui secretaria del departamento durante cuatro años o algo más. Fui subdirectora de la escuela de ingeniería cuando se constituyó la escuela, y ahora soy directora de departamento.*
> *Juana: ¿Estar en cargos te ha significado algún cambio?*
> *Profesora: Sí, sí. En la trayectoria investigadora desde luego. Creo que la gestión en la universidad debería estar más profesionalizada y evitar a los profesores los cargos de gestión, que actualmente nada tienen que ver con la investigación.*
> *Juana: Claro, la gestión es una nueva profesión.*
> *Profesora: Efectivamente. Para la cual, además, creo que no estamos preparados. Por tanto, si lo queremos hacer bien, que no sé si se consigue, nos toma mucho tiempo, nos aparta de lo que es nuestra verdadera profesión. Con lo cual, el grupo de investigación se resiente. Los alumnos también detectan que tú no les estás dedicando el mismo tiempo. Creo que la universidad debería tender a tener estructuras de gestión estables, que estuviesen nutridas, de alguna manera, por comisiones donde sí los investigadores y docentes deben participar de forma amplia, para marcar cuáles son las formas estrategias de actuación. Porque hay gente que ha estudiado para llevar a cabo determinadas tareas de gestión y que lo van a saber hacer mucho mejor que cualquier investigador. Es decir, cuando tuve que ver cómo se iba a gestionar el presupuesto de una escuela, o de un departamento, realmente vi que es importante marcar las pautas de en qué se va a gastar el dinero. Ahora, en el día a día, controlar cuanto se lleva gastado, cuanto…*

María plantea una cuestión que se sitúa en la delgada línea que en nuestra universidad parece existir entre las tareas gestión (Management) y las administrativas. Autores como Calleja (1990) defienden la necesidad de introducir en esta *vieja* institución –que ha de enfrentarse a problemas muy nuevos y contribuir a diseñar el futuro- los principios de la gestión empresarial para mejorar su funcionamiento. Desde este punto de vista, parece claro que docentes e investigadores –quizás junto con gestores profesionales- han de

participar en las grandes decisiones que marcan el sentido de la institución, pero estaría fuera de lugar que tuvieran que realizar tareas claramente administrativas. Sin embargo, esta visión parece bastante alejada de nuestra realidad, en la que la situación en este sentido no sólo parece no mejorar sino empeorar.

> *Además, estamos cayendo en este momento, en el que la informática está avanzando tanto, en una trampa que a los propios investigadores no nos conviene. Y es que las universidades están poniendo a nuestra disposición nuevas aplicaciones informáticas para gestionar los dineros de nuestros proyectos, para gestionar los dineros de los departamentos. Para gestionar… Lo que se llama una "secretaria virtual del profesor", que suena muy bonito, pero que al final es más carga de gestión para el profesorado y para el investigador. Eso, como al final, el día es finito, hace que tengas que retirar tiempo de otras cosas.*

Esta decantación de lo que propiamente tiene que ver con la gestión, que tiene más que ver con la toma de decisiones sobre la forma de alcanzar las metas, en este caso, de un departamento, se convierte en un conjunto de tareas burocráticas que no sólo dejan una gran insatisfacción entre el profesorado que tiene que asumirlas, sino que le quitan tiempo para dedicarse a las otras dos facetas de su trabajo: la docencia y la investigación.

> *Lo que se observa es, que excepto en casos muy singulares donde a un investigador se le ve claramente una tendencia investigadora nata y por lo tanto ya no accederá a cargos de gestión - pero eso, son casos singulares - que, en cuanto un investigador alcanza un pequeño nivel se le envía a cargos de gestión. Y eso hace que con la investigación tenga un parón, un freno. Y evita que los grupos de investigación avancen a mayores velocidades. Creo que es un 'handicap' que, en general, tiene la universidad española, donde suele haber demasiados buenos investigadores en puestos de gestión. Y, claro, sus grupos de investigación se resienten mucho.*

María, como directora de departamento, cuenta con una disminución de horas de dedicación a la docencia.

> *Oficialmente me descargan 90 horas. Lo que sucede es que si uno computa las horas de dedicación que tengo en postgrados o en dirección de tesis, entonces no estoy descargando todas las horas que me corresponderían.*

El problema es que no se tiene en cuenta que no sólo se *enseña* en el grado, sino que toda atención al alumnado representa un tiempo, un conocimiento y una dedicación.

Cambios en los procesos de enseñanza. Otros alumnos, otras tecnologías

En los últimos años, cada vez son más las universidades que ofrecen cursos de formación inicial para el profesorado universitario o actividades de formación continuada. Pero esto no era así cuando María comenzó su carrera en la universidad y, como prácticamente todos sus colegas, pasó, sin solución de continuidad y de un día para otro, de estar en un lado a estar al otro de la clase. En este contexto María aprendió a enseñar *por exceso* (aplicando lo que más le había gustado) y *por defecto* (buscando hacer lo que le hubiese gustado que le hiciesen a ella).

> *Efectivamente no tuve ninguna formación. La formación era que tú habías tenido delante de ti a muchos profesores y había modelos que te gustaban más y modelos que te gustaban menos. Yo supongo que imité los modelos que me*

gustaron más. No sé si los más oportunos, o si los imitaba bien, porque es difícil darse cuenta de cuáles son tus errores a la hora de dar clases. Ahora, lo que siempre intenté en todo momento fue tratar de transmitir una clase tal cual yo la habría entendido. Es decir, si yo hubiera tenido que estudiarme ese tema por mí misma, intentaba seguir los pasos para explicárselos a los alumnos en esa misma secuencia e incluso intentando relacionarlos con conceptos de otras materias. De alguna forma he intentado hacer lo que me hubiera gustado que hicieran conmigo.

En sus 25 años de carrera, María también ha vivido cambios en la forma de plantear la docencia, relacionados con la articulación de los nuevos planes docentes que, desde la implementación de la LRU semestralizaron (o cuatrimestralizaron) las asignaturas, como ya se venía haciendo en una gran parte de las universidades europeas.

Hasta hace algunos años, era una docencia donde había un trato mucho más personal con los alumnos. Porque las asignaturas eran anuales, tú tenías al alumno todo el año en el aula sentado, y eso te permitía hacer un seguimiento… Que el propio alumno reconociese cuáles eran sus deficiencias y las intentase solventar. Llegabas a conocer realmente a los alumnos más aventajados para intentar conseguir de ellos algo más. Cosa que con las asignaturas cuatrimestrales yo creo que se ha perdido en una gran medida. Porque en las asignaturas cuatrimestrales el contacto con el alumno es muchísimo menor. Una cuatrimestral ya difícilmente tiene cinco horas a la semana de clase, como en su tiempo tenían las anuales. A veces solamente tiene tres horas a la semana. En un cuatrimestre se termina todo. El alumno empieza un poco despistado y cuando se quiere dar cuenta ya estamos en los exámenes. Yo creo que en ese sentido hemos perdido mucho en la relación alumno-profesor.

En la nueva organización temporal, todo parece acelerarse. El estudiante ha de centrarse desde el primer momento y el docente a concentrarse en la materia, disponiendo ambos de menos tiempo para conocerse. Para María, esto no significa, sin embargo, que la enseñanza haya empeorado, porque las circunstancias y los recursos también han cambiado.

En cuanto a la calidad de la enseñanza, yo creo que, claro, las nuevas tecnologías nos han aportado muchísimas posibilidades. Se detecta que hay una amplia parte del profesorado que ya utiliza esas nuevas tecnologías. Y eso permite interaccionar mucho más en cuanto a los distintos temas que estás enseñando. Utilizar en nuestra disciplina un software permite que los alumnos puedan casi tocar aquello que les estás enseñando a nivel más teórico. Después, puedes llevar material complementario al aula. Es fácil visualizarlo, es fácil distribuirlo… Yo creo que hace 20 años era impensable pensar que a los alumnos les ibas a dejar tú las fotocopias en la fotocopiadora para que se las hiciesen. Y hoy en día ya ni tan siquiera se las dejas. Las mandas, les cuelgas un pdf en tu curso virtual y el alumno bien lo visualiza en la pantalla del ordenador, o lo imprime. Lo puede imprimir en las aulas de informática de los centros… Ese es otro tema. Van muchísimos alumnos con su ordenador a clase, toman notas ya de forma directa en el ordenador en muchas ocasiones. Creo que en ese sentido se ha avanzado muchísimo, muchísimo.

Los estudiantes actuales han vivido con la revolución digital y asumen con naturalidad las oportunidades que les ofrecen los nuevos entornos y herramientas de información y

comunicación. Esto no significa que sean *más inteligentes*, aprendan mejor u obtengan mejores resultados.

> *Hay de todo. Hay alumnos que realmente tienen una formación muy buena, y notas que tienen un bagaje. Que no solamente se centra en tu materia, sino que les permite utilizar muchas herramientas que pueden estar más o menos relacionadas con ella. Y entonces efectivamente salen mejor preparados, por decirlo así. Pero en cambio, lo que sí se nota es un salto cualitativo muy importante entre la preparación que traen antes de entrar a la universidad y la que nosotros pretendemos que ellos alcancen. Por ejemplo, este año, que tuve que sustituir a una profesora que se puso enferma y que daba clase en primer curso, detecté que efectivamente hay alumnos a los que les cuesta muchísimo seguirte. Pero les cuesta porque los conceptos no vienen bien afianzados. Creo que en ese sentido, primero, es necesario, imprescindible que, de alguna forma, las autoridades y los distintos partidos políticos se pongan de acuerdo una vez por todas y tracen un marco de lo que va a ser la enseñanza en nuestro país. Y que eso permita que el esfuerzo realizado en una etapa no se tire a la basura en la siguiente, y empecemos otra vez de nuevo en una dirección distinta. No sé si es mejor o peor, pero, en cualquier caso, el esfuerzo se ha tirado a la basura. Creo que cuando un colectivo de profesores ha decidido hacer un esfuerzo en una dirección, desde luego es impensable, o no se debería pensar, que ese trabajo no tenga una continuidad. Porque eso permitiría avanzar desde una posición más adelantada.*

Lo que vislumbra María son los cambios experimentados en el alumnado a partir de la implantación de la LOGSE que propició, por una parte, el acceso a la enseñanza secundaria de *todo* el alumnado; y, por la otra, un replanteamiento de lo que significa enseñar y aprender, la forma de representar el conocimiento y de dar cuenta de lo aprendido[77]. Pasar de concebir al alumnado como una *caja negra* que ha de repetir con un cierto sentido lo que le *dicta* el profesorado, los apuntes o los textos propuestos, a considerarlo como alguien que dota de sentido la información, supone un cambio fundamental que no ha sido totalmente asumido ni por el profesorado de secundaria ni por el de universidad. En todo caso, María presiente que la falta de continuidad y coordinación de las propuestas puede llevar a una pérdida de recursos.

> *Tengo la impresión de que los bandazos que se han dado en la enseñanza secundaria y en el bachillerato -que se han correspondido, o no, con otros bandazos en la vida universitaria-, hacen que los planes de estudio no estén todo lo conjuntados que deberían. Son dos sociedades muy distintas, la de los profesores de universidad y la de los profesores de bachillerato. Tienen poca relación. Últimamente quizá ya empieza a haber actividades para intentar enterarnos de qué es lo que está ocurriendo en el otro ámbito. Pero yo veo que realmente aún no se ha hecho todo el esfuerzo necesario para evitar ese salto*

[77] La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990), no sólo instauró un sistema de enseñanza secundaria integrado, en el que no se separaba prematuramente al alumnado a los 14 años entre los que iban al bachillerado y a la formación profesional, sino que intentó basar la enseñanza en la visión constructivista del aprendizaje que reconoce –e intenta aprovechar para propiciar un aprendizaje con sentido- el papel fundamental del alumno, como *conocedor*, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

cualitativo importante. Aunque se han puesto en marcha los cursos de nivelación, y cosas de este tipo, muchas veces en los cursos de nivelación veo que lo que se hace es repetir lo que se ha dado en el bachillerato, y no cumplen esa función de nexo, de unión entre el colegio y la universidad. Deberíamos demarcar de una vez por todas cuál va a ser el plan educativo en este país, e intentar llegar a un consenso de todos los partidos políticos para respetarlo, y que fuese un plan estable. Entiendo que los planes tienen que ser dinámicos, porque la sociedad avanza y no podemos pensar en mantener una enseñanza totalmente estática, sea en el colegio o sea en la universidad. Pero esos cambios tienen que venir impulsados por otras razones, no por una discusión de si la religión sí o no, o la educación para la ciudadanía sí o no. Creo que hay que ir al fondo de la cuestión y atender a razones docentes y no a razones políticas para hacer los planes.

Lo que parece reclamar María, como muchas otras personas y entidades, es el llamado *pacto por la educación*, que ya existe en países tan *mirados* como Finlandia, en el que las decisiones sobre el qué y el cómo de la educación formal no se toman a golpe de *resultados electorales*, sino como corolario de una discusión continua, pausada y fundamentada en la investigación social y educativa sobre cómo afrontar los desafíos emergentes de la educación.

María está atenta a su alumnado y no se enroca en lo que ella sabe ahora, tan distinto de lo que sabía cuando tenía la edad de sus estudiantes.

Está claro, que a veces, sobre todo en las primeras semanas de curso, es difícil darse cuenta si el nivel que uno está siguiendo es el adecuado. Pero, bueno, yo creo que enseguida ves en las caras de los alumnos si aquello se sigue o no. Con lo cual, efectivamente tienes que reconducir tu clase…

A la vez que va introduciendo cambios en su forma de plantearse la docencia, para que el contenido de las materias que imparte tenga más sentido para los estudiantes del mundo actual.

Los más significativos…, quizá la búsqueda de ejercicios cada vez más conectados con la realidad. Utilizar la enseñanza virtual como complemento a la enseñanza presencial, para que los alumnos con más dificultades puedan hacer un número de ejercicios mayor y además dárselos totalmente resueltos y escritos en algunos casos. Para que vean cómo se pueden escribir las cosas en algún momento. Y también para mostrar temas de divulgación, que a veces en clase son difíciles de trabajar. La enseñanza virtual como complemento a la docencia presencial, sí que ha supuesto un cambio. Y después, claro, quizá porque estoy en una carrera que se dice que es de experimentales, todos los años experimentas cosas nuevas. Intentando buscar que el alumno participe más, que se sienta más atraído hacia la asignatura… Pero el éxito de las iniciativas muchas veces es escaso, con lo cual el año siguiente experimentas otra cosa. Y bueno… En muchas ocasiones les dejas ejercicios para que ellos los hagan y tú se los corriges y se los devuelves corregidos para que vayan viendo en qué van fallando. Después ves que a los alumnos eso no les interesa tanto, y lo que haces es intentar que traigan ejercicios resueltos para contarlos en clase. En fin…

En un contexto en cambio, María no sólo intenta sacar el mayor partido de los recursos digitales para propiciar el aprendizaje del alumnado; sino que, siendo coherente con la dimensión *experimental* de su área de conocimiento, busca formas de llegar a un

alumnado cuyos intereses y formas de dar sentido a lo que estudia –por sus propias trayectorias biográficas- parecen estar cada vez más lejos de los del profesorado[78].

"Me veo trabajando como siempre"

María terminó la carrera en 1982, probablemente con 22-23 años. Veinticinco años después cuando le hice la entrevista no había llegado a los cincuenta. Esto significa que le quedaban, como mínimo unos doce años de vida laboral –dado que muchas universidades están poniendo en práctica planes de prejubilación a partir de los 60 años, siempre que se lleve 30 de dedicación a la función pública- y como máximo veintidós –ya que la jubilación obligatoria está fijada a los 70 años. De ahí que le pregunte cómo se ve en su futuro próximo. Un futuro que no vislumbra como muy diferente a su presente. Sobre todo en el ámbito de la investigación. Aunque prevé cambios considerables en el ámbito de la docencia como resultado del proceso de convergencia europea.

> *Me veo trabajando como siempre. No creo que cambien mucho las cosas en el nivel investigador. A nivel docente mucho. Ya no sólo en el grado, sino también en el postgrado, los másters. De hecho, nosotros en este momento tenemos en marcha un máster oficial que tiene mención de calidad. Y claro, para abordar el nuevo desafío que las autoridades nos han puesto delante, de formar alumnos en el espacio europeo, ya no tenemos alumnos como hace algunos años que procedían de Matemáticas únicamente. Y que, por tanto, su formación era totalmente heterogénea y tú, a partir de ahí, organizabas el máster como querías. Ahora los alumnos que participan en los nuevos másters son de una procedencia tan variada que hace que la enseñanza sea muy heterogenia. Nosotros tenemos ingenieros, físicos, matemáticos, hasta algún economista… Y eso es un desafío, y supongo que va a suponer cambios importantes a la hora de impartir la enseñanza. Con lo cual, en el futuro en la docencia seguro que se van a tener que asumir muchos cambios. Aunque yo el miedo que tengo es que intentemos vender lo mismo, pero simplemente con otra etiqueta. Y eso sí que sería una pena. Sería una pena perder este tren. Espero que no. Hay mucha gente implicada en ello. Hay mucha gente que está trabajando en intentar hacerlo bien.*

En este nuevo escenario universitario, en el que el conocimiento se hace más funcional y relacionado con la demanda social, la transformación de los estudios de tercer ciclo parece inevitable y María, como otros muchos colegas, lo entiende como una gran oportunidad. El gran problema es dilucidar quién correrá con los gastos que inevitablemente supone este cambio.

> *En muchas universidades, en particular en la mía, esto se pretende hacer a coste cero. ¿Y eso que significa? Significa que si un profesor tiene que dar una asignatura, pongamos de seis créditos, donde la enseñanza presencial sería 60 horas de clase, y ahora, si esto los contabilizamos como crédito ECTS, estamos hablando de que el alumno tiene que trabajar más 150 horas, entiendo, y muchos profesores entienden también, que para que el trabajo del alumno pueda ser realmente evaluado y sea un trabajo fructífero, necesita de*

[78]Gibbs, Nancy (2009). What College Students Don't Know. *Times*, 21 de septiembre.

una coparticipación, no presencial, pero sí en tiempos distintos por parte del profesor. Un tiempo para corregir trabajos, para organizar seminarios, para orientar el alumno en la organización de los trabajos. Y además esto debería hacerse de forma personalizada para cada alumno. Entonces, claro, el profesor no solamente tiene que dar sus clases presenciales, sino dedicar un montón de horas a atender esas clases. Con lo cual, sólo caben dos posibilidades. Bueno, para mí tres. Que el profesor intente seguir haciendo lo que venía haciendo y que a eso le ponga la etiqueta de que está en el Espacio Europeo de Educación Superior. Que el profesor se involucre de verdad y entonces se vuelque totalmente en la docencia. O que el profesor pase de las dos cosas y siga haciendo su investigación y salga de la docencia. Yo creo que se debería hacer un esfuerzo para redefinir lo que es la carga docente de un profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior, para permitir un éxito mínimo en lo que es la carrera docente del profesor, pero sin perjudicar su carrera investigadora.

Como otros profesores-investigadores que han participado en esta investigación y el propio equipo que la estamos llevando a cabo, María señala la dificultad que están encontrando para acometer, con un mínimo de calidad y sin que afecte profundamente a la vida personal, las actividades derivadas de una docencia y una investigación cada vez más exigente y competitiva, a la que a menudo –como hemos visto- hay que añadirle las tareas de gestión.

O bien establecemos lo que ya se ha hablado algunas veces, profesores con una mayor dedicación docente, y otros con una mayor dedicación investigadora, o si no, esto va a ser muy difícil de compaginar. Lo que sería una pena es que, en este momento en que la investigación en España está en un nivel, yo creo que muy bueno, que permitiría empezar a pensar que podríamos alcanzar los niveles de países realmente punteros, le diésemos un frenazo y esto cayese en picado. Que esto se nos viniese abajo. Hay que buscar un equilibrio para que realmente se puedan hacer bien las cosas en docencia. Porque es necesario, porque los alumnos al final van a nutrir otros grupos de investigación y sobre todo van nutrir equipos de I+D en la empresas, van a nutrir equipos en los bancos, etc. Pero no podemos olvidar que la investigación es muy importante. Porque también es el motor del conocimiento.

El desafío que plantea María: mantener la calidad de la docencia y de la investigación, es uno de los temas acuciantes que ha de resolver este país (y también otros muchos). Lo que parece claro es que muy pocas personas pueden garantizar un mínimo grado de excelencia en la docencia, la investigación y la gestión, a menos que se *midan* de forma adecuada las dosis de dedicación. Sobre todo por el grado de implicación y responsabilidad derivado de esta profesión.

No me veo en otra profesión, la verdad. No me veo. Tengo que decir que a mí lo que más me gusta es la investigación. No es que la docencia no me guste, pero es una responsabilidad demasiado grande. Me causa demasiadas preocupaciones y, además, muchos sin sabores, porque realmente a veces veo que se hace un esfuerzo muy grande en preparar un determinado tema para llevarlo correlacionado con el entorno, con otras materias de la titulación, etc., y luego, sólo un porcentaje muy pequeño de los alumnos lo aprecia así.

María señaló desde un principio que se adaptaba bien a los cambios, que no los vive de forma traumática, sino los va asumiendo como oportunidades y desafíos en un mundo al

que siente que pertenece, en el que le merece la pena vivir y desplegar todos sus esfuerzos.

7
La enseñanza y el sentir de la Música

Sandra Martínez, Juana M. Sancho y Lurdes Sagarzazu

Pensar es sentir (María Zambrano)

La música es el corazón de la vida.
Por ella habla el amor; sin ella no hay bien posible
y con ella todo es hermoso (Franz Liszt)

El comienzo de una historia

La investigación que llevamos a cabo en el ámbito de las Ciencias Sociales, implica, en este caso, a docentes universitarios con unas determinadas características, que nos dediquen su tiempo y tengan predisposición para aceptar esta colaboración. Así, reunir a las personas que formarían parte de la muestra intencional (Patton, 2002) establecida para desarrollar este estudio, conllevó tener que contar con la ayuda de colegas de distintas universidades a los que les pedimos que nos ayudasen a identificar los posibles candidatos. En este caso, le pedimos a un profesor de la Universidad del País Vasco, que nos proporcionase el nombre de tres o cuatro personas que respondiesen a los siguientes parámetros: ser mujeres, del área de las Ciencias Sociales o Humanidades y que llevasen más de veinte años en la Universidad[79]. De los nombres que nos proporcionó, elegimos el de Lurdes. Una profesora de Didáctica de la Música, con la que Juana se puso en contacto. Su actitud abierta y cálida nos llevó a establecer, al poco tiempo de comenzar la conversación telefónica, el día y la hora en la que tendría lugar la entrevista, habiendo acordado también que, por correo electrónico, le enviaríamos el protocolo de negociación en el que aparecía información detallada sobre la investigación.

Tras este primer contacto, la historia continua una tarde de invierno en la que Sandra y Juana, partieron hacia San Sebastián. En el viaje, estuvieron hablando de cómo abordar la entrevista y el papel que representaría cada una de ellas. Al día siguiente, a la hora estipulada, nos encontramos con Lurdes y tras los saludos y presentaciones, nos dirigimos a la Sala de Profesores de la Escuela de Magisterio, un lugar amplio y silencioso, que en esos momentos se sentía frío y gris.

Antes de comenzar con las preguntas, acordamos que grabaríamos la entrevista, para garantizar una recuperación más fidedigna de su voz. Empezamos planteándole una cuestión general: -"¿Nos puedes narrar tu trayectoria de vida profesional deteniéndote en los cambios más significativos a los que te has enfrentado?", aclarando que a partir de este relato, necesariamente personal, sobre el que nosotras escribiríamos su historia de vida profesional, le pediríamos que aclarase o profundizase en los aspectos que considerásemos necesarios. Juana hizo la mayoría de las intervenciones

[79] Agradecemos a José Miguel Correa Gorospe, que nos facilitase esta información.

complementarias. Sandra iba escuchando y tomando las notas que creía relevantes para la realización del trabajo posterior. Al poco de comenzar la entrevista, nos dimos cuenta que la tecnología nos había jugado una mala pasada. No se había grabado absolutamente nada de lo que se había estado hablando hasta entonces. Este hecho hizo que a la hora de reconstruir la transcripción de la profesora, Sandra retomara sus apuntes reconstruyendo literalmente las ideas que había ido expresando Lurdes.

Durante este primer encuentro, los correos electrónicos y las conversaciones posteriormente, Lurdes nos planteó sus dudas sobre el interés que podría tener su historia de vida profesional, dado que consideraba que no constituía nada excepcional. Nuestra respuesta a su inquietud siempre fue la misma. Nuestra investigación no buscaba rescatar "vidas ejemplares", sino ofrecer un panorama rico y diversificado de cómo distintos docentes universitarios se han ido enfrentado a los cambios a lo largo de su vida profesional. Dado que la finalidad de nuestra investigación era "aumentar la comprensión de 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 investigadores, considerando el proceso de la convergencia europea".

Una vez finalizada la entrevista, sin más incidentes, Lurdes nos enseñó las aulas donde impartía las clases de Música. Un aula amplia y equipada con todos los recursos necesarios para que el alumnado de magisterio aprendiese a disfrutar de la música y a enseñar a los que algún día serán sus alumnos a entenderla y estimarla. Al terminar, nos invitó a tomar un café en la cafetería, donde pudimos conocer el lado más informal de Lurdes, sus redes de contacto, amistades entre colegas, el tipo de relaciones, siempre cálidas y cercanas.

Antes de separarnos, quedamos de acuerdo en que cuando estuviera realizada la reconstrucción y transcripción de la entrevista[80] se le haría llegar, para que pudiera realizar los comentarios y cambios necesarios. Así lo hicimos y una vez aprobada por ella, pasamos a la escritura de esta historia profesional de vida compuesta a cuatro manos: Juana y Sandra; y una voz: Lurdes. Una voz resaltada en cursiva en el texto, que puede sonar más coloquial por tratarse de lenguaje oral; aunque también más cercana y personal. El relato se ha trenzado a partir de las temáticas que emergían de la entrevista, poniendo especial interés en la contextualización de la historia, los momentos de cambio y las reflexiones de la profesora. Una vez elaborado la primera versión de su historia profesional de vida se lo enviamos a Lurdes, quien, tras introducir algunas modificaciones, dio su consentimiento para hacerla pública y, tal como le habíamos ofrecido en la negociación[81], decidió aparecer como coautora.

En el devenir de su trayectoria profesional Lurdes señala que los cambios más significativos están relacionados con el paso de la antigua Escuela Universitaria al edificio actual, como símbolo de paso de la Escuela Normal a la Universitaria; la preparación de su examen de Titular de Escuela Universitaria; su participación en el diseño de los planes de estudio y las transformaciones que advierte en los estudiantes. El resto de los acontecimientos que han ido marcando su vida los sitúa en una línea

[80] La entrevista fue transcrita por Valeska Bernardo Ragel.

[81] A todos los participantes en esta investigación les ofrecimos la posibilidad de ser totalmente anónimos, de no mantener el anonimato pero no firmar como autores del texto o de aparecer como coautores.

'normalizada' de acción en la que ella siempre se ha situado con una actitud positiva: *Igual, como ya os he dicho, quizás seré un caso excepcional.*
Una *excepcionalidad* que Lurdes atribuye a su forma de posicionarse frente a la vida, a cómo ha ido aprendiendo -a través de sus experiencias personales y profesionales-, a vivir las situaciones que se suceden con serenidad, con una actitud positiva y a su deseo constante de buscar su propio sentido de sí.

Caracterización de un perfil docente

Lurdes, parece una mujer abierta, activa, dinámica y emotiva. Es profesora de la Escuela de Magisterio de la Universidad del País Vasco desde hace más de 26 años. Pertenece al departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, donde imparte asignaturas (obligatorias y optativas) de Música en las especialidades de Educación Infantil, Primaria, Especial y Lengua Extranjera. A pesar de las transformaciones de los últimos años en la universidad, el sistema educativo en general, su universidad en particular, y su vida personal, se muestra como una persona que sabe afrontar las situaciones, intentando sacar lo mejor de cada una de ellas.

> *Yo creo que todos los acontecimientos (buenos y malos) transcurridos en tu vida, te sirven para afrontarlos con ilusión y valentía.*

Lurdes representa a un conjunto de docentes universitarios que fueron contratados en un momento de gran expansión de la oferta y la demanda universitaria, al socaire de las transformaciones económicas y sociales de finales de la década de 1970. Ley General de Educación de 1970, que supuso una profunda reorganización del sistema educativo como un todo, legisló la creación de Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB, Estudios Empresariales, Enfermería y Trabajo Social[82]. Se trataba transformar unas carreras, que prácticamente se inscribían en el ámbito de la formación profesional y no tenían relación alguna con la Universidad, en estudios universitarios –aunque fuesen de un rango inferior: diplomaturas en vez de licenciaturas-. Al profesorado que accedió a este tipo de instituciones, no se le requería realizar investigación, ni ser doctor para acceder a la plaza de Profesor Titular de Escuela Universitaria. De hecho, hasta la implantación de la LOU de 2007, se siguieron sacando este tipo plazas. A partir de aquí sólo mientras exista "profesorado Titular de Escuelas Universitarias o habilitado para dicha categoría que no esté acreditado para una categoría superior, las Universidades podrán convocar concursos entre los mismos para ocupar plazas de Titulares de Escuelas Universitarias"[83].
Esta nueva situación, unida a los recientes parámetros estipulados para evaluar la calidad de las universidades en los que se tiene en cuenta la cantidad de doctores, proyectos de I+D+i, publicaciones de impacto y tramos de investigación (Grupo Scimago, 2006; 2007) ha llevado a muchas universidades a incentivar o *presionar* al profesorado Titular de Escuela Universitaria a realizar la tesis e involucrarse en proyectos de investigación. Aunque no parece haber sido el caso de su Universidad, o al menos Lurdes no lo ha sentido así.

[82] Ley General de Educación. BOE del 06/08/1970. Art. 63.
[83] LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Disposición adicional segunda. BOE 89, Viernes 13 abril 2007.

> *No he participado en proyectos de investigación ni he hecho la tesis doctoral, la verdad es que no me lo he planteado y, de momento, la universidad no me lo exige. Con esto no quiero decir que la investigación no me parezca interesante y necesaria…*

Por otra parte, el ambiente de creciente de globalización, internacionalización (Hellstén y Reid, 2009) y competitividad existente en el ámbito de la educación superior y la presión ejercida por la agencias nacionales e internacionales de evaluación y acreditación, ha llevado a muchas universidades a intensificar la demanda de producción científica. Lurdes, como profesora titular de universidad, no necesitó tesis para convertirse en funcionaria y, en principio, aunque una norma no escrita presuponga que el profesorado universitario ha de dedicar un tercio de su tiempo a la docencia, un tercio a la investigación y un tercio a la gestión, su estatuto profesional no le exige hacer investigación. Con todo, le preguntamos cómo se siente en esta situación.

> *Llevo casi 30 años trabajando en la Universidad. La evolución ha sido palpable, tanto de la propia Universidad como la mía desde el punto profesionalmente. Los años te sirven para darte cuenta de tus errores y aciertos. La enseñanza te exige mucha dedicación (siempre que estés interesada en evolucionar y mejorar en tu labor docente). En cuanto a la gestión, he participado como miembro en distintas comisiones, Junta de Escuela, etc. Compaginar todo me parece bastante difícil, siempre tendrás que dejar un poco de lado algún campo…*

Lurdes entró en un tipo de institución que necesitaba lo que ella le ofrecía: una especialidad poco común y una lengua hablada por una minoría. Pero ahora la Universidad está en otro momento y tiene otras necesidades. De ahí que el Gobierno Vasco, como no podía ser de otro modo, valore y evalúe los tramos de docencia e investigación de los profesores universitarios, dando cierto reconocimiento y complementos económicos a quienes obtengan una evaluación positiva. Y es a partir de ese momento cuando se siente una cierta presión:

> *Yo no creo que la docencia esté demasiado valorada. Es verdad que tiene que haber un control, pero creo que se valora más un "papel" que te dan por asistir a congresos, etc., que lo que de verdad trabajas en tus clases.*

Pero a ella lo que le inquieta no es una presión que ella no siente, ni el hecho de que la evaluación externa "haga mover" a la gente, lo que le preocupa es que ese moverse signifique sólo una marca en el currículo y no una transformación y una mejora de la práctica. Porque ella *siente* que su papel en la Universidad es enseñar al profesorado de educación infantil y primaria.

> *Me dedico sobre todo a la docencia, es lo que más me gusta y lo que más me emociona.*

Esto significa, para ella, enseñarles a disfrutar de la música y *seducirles* para que luego transmitan a su alumnado el placer y el interés por esta bella arte.

> *Creo que debemos situarnos un momento en el ámbito de la Enseñanza Musical. La Música hay que sentirla para poder transmitirla. Eso es lo que yo intento, hacerles entender la importancia, la necesidad de disfrutarla para poder transmitirla.*

Lurdes defiende una postura que comienza a ser discutida en algunos ámbitos de la universidad. En un mundo cada vez más acelerado y exigente, en el que parece que todos nos tengamos que dedicar a todo (docencia, investigación, gestión, presencia social…) la pregunta parece ser: ¿Realmente todo el personal de la universidad ha de ser

docente, investigador y gestor o puede quedar algún espacio para quienes sólo se quieran dedicar a la docencia? Ludes parece tenerlo claro.

> *Yo creo que es muy interesante que tengas la opción de investigar y poder plasmar en tus clases los resultados de la investigación. Pero a veces ocurre que vas "aparcando" un poco la docencia para dedicarte a la investigación y para mí lo importante es el contacto directo con mis alumnos, los momentos vividos. El aula también puede ser un lugar interesante para investigar.*

Esto no significa que esté en contra de la investigación, sino que su posición puede deberse, por una parte, a una carencia de su propia formación (profesora de Música en el Conservatorio) que seguramente no incluía el desarrollo y la adquisición de conocimiento y habilidades de investigación.

> *Necesito el contacto directo con mis alumnos. A la hora de plasmarlo en un papel, me cuesta bastante expresar lo que siento. Quizás es que la Música es un arte que no se ve, pero se siente…*

Por la otra, dado su interés por la docencia, lo que desearía, en una línea más desarrollada en los países del norte de Europa, es poder hacer un tipo de investigación relacionada con ella y con la escuela, que le permitiese mejorar su práctica.

> *Me gustaría mucho investigar, trabajar, ir a escuelas. Me gustaría estudiar cuestiones relacionadas con los códigos, cosas que me interesan. Investigar para poder transmitir a los alumnos los conocimientos adquiridos. Ellos son mi prioridad.*

Finalmente, Lurdes vislumbra una cierta discontinuidad entre la investigación, en este caso asociada a la tesis, y la docencia y encuentra un tanto incoherente que los estudios –realizados en las Escuelas de Magisterio- no repercutan en la mejora de la práctica de quienes los han llevado a cabo y de quienes les rodean.

> *Creo que la cuestión de la tesis es más de carácter "formal". La gente se siente presionada y cree que si no es doctor, no tiene la categoría suficiente. Me parece interesante siempre que abordes un tema que esté dentro de tu campo profesional.*

La ecuación docencia-investigación en la universidad sigue sin tener una solución única y definitiva. Mientras hay quienes defienden que quien no investiga (no está al día) no puede ser un buen docente; otros consideran que la docencia resta tiempo a la investigación y viceversa. Para autores como Terenzini (1999) se suele asumir que la investigación y la enseñanza están íntimamente relacionadas y que los académicos han de investigar para ser buenos docentes. Así mismo se argumenta que son los investigadores los que suelen estar en la "punta de lanza" de sus disciplinas y traspasan a los estudiantes su entusiasmo por aprender. Sin embargo esta situación no siempre resulta evidente (Sancho, 2001).

Una profesora joven en una Universidad joven, pero con historia

Como hemos señalado en el apartado anterior, Lurdes comienza su andadura como docente en la universidad en un momento de expansión de este tipo de estudios y en el contexto de creación, en su comunidad autónoma, de una institución independiente que, por razones históricas y sobre todo políticas, llevó años conseguir.

> *Entré en esta escuela cuando tenía 20 años, porque una profesora que conocía me lo propuso. Comencé haciendo 6 horas, luego pasé a 10 hasta que por fin pude entrar como interina y más tarde gané una plaza de la titularidad de*

escuela universitaria. Pude entrar a dar clases en aquel momento porque tenía la carrera de Música y además sabía euskera. Me dedico sobre todo a la docencia, es lo que más me gusta y lo que más me emociona

La historia de los estudios universitarios del País Vasco, se remonta a 1542, año en el que sitúa la creación de la Universidad de Oñate, que funcionó hasta 1901. Desde entonces, y a pesar de los esfuerzos de la sociedad civil, el País Vasco sólo contó con la Universidad de Deusto, privada y regida por los jesuitas. En 1968 se creó la Universidad de Bilbao, que carecía de distrito universitario propio, y comenzó con las Facultades de Económicas, Medicina y Ciencias.

A pesar de las transformaciones sociales y políticas y de las luchas constantes por conseguir una Universidad con distrito propio, hasta el 25 de febrero de 1980, en pleno proceso de transición democrática, y cuando la mayor parte de las capitales de provincia reclamaban su propia universidad, no comenzó a funcionar la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. En este, tras casi treinta años de historia, consta de los campus universitarios de Vizcaya (Lejona-Erandio, Bilbao, Portugalete y Baracaldo; Guipúzcoa (San Sebastián y Eibar) y Álava (Vitoria) y 31 Facultades y Escuelas[84].

Las características y peculiaridades de una universidad nueva, distribuida en tres provincias y en viarias localizaciones, tiene como no podría ser de otro modo, consecuencias importantes en las condiciones de quienes trabajan en ella. De ahí que Lurdes identifique como un cambio significativo de su carrera docente pasar de un edificio que no reunía las mínimas condiciones necesarias para llevar a cabo su tarea, a otro con un claro carácter "universitario" y dotado de los todos los recursos necesarios. De hecho, el cambio no fue sólo físico, sino que, la integración plena los estudios de magisterio en la Universidad, representó un cambio en el tipo de alumnado que optaba por ellos.

El paso de la antigua escuela de Magisterio al nuevo edificio, el actual supuso un cambio no sólo de espacio, sino de alumnos. En la antigua escuela el espacio era muy rígido y limitaba mucho dar las clases, no podían hacer actividades corporales, estaba pensado para teorizar. Por lo que no se podía trabajar a nivel corporal sino a nivel teórico y eso no me gustaba. En sus principios, la Escuela de Magisterio estaba junto a lo que era la escuela Aneja de Educación Infantil y Primaria, y estaba muy vinculada a las ideas de las monjas y los curas. Tenía 100 alumnos en el aula.

El cambio de edificio casi supone una metáfora de lo que estaba sucediendo en el país en esos momentos. La constitución y el desarrollo de las Comunidades Autónomas, con todo lo que conllevaba de recuperación de las culturas y las lenguas autóctonas –en el caso del País Vasco, Cataluña y Galicia-; y el impulso democráticos, que supuso un paso definitivo en la recuperación de saberes pedagógicos silenciados o censurados por la dictadura y la apertura a nuevas perspectivas educativas y formativas, llamaban a nuevas formas de entender la formación del profesorado. Una formación que había de centrarse más en el *hacer* y *experienciar*, que en el mero *mostrar* y *repetir*. Para ello, contar con espacios más flexibles y adaptados y con un menor número de estudiantes

[84] http://www.ehu.es

parecía totalmente imprescindible. ¿Cómo se puede enseñar a disfrutar, sentir, *experienciar* y reflexionar sobre la enseñan de la Música con 100 estudiantes?

Ser profesora: la importancia de emocionarse y emocionar

> Pensar en la historia como posibilidad es reconocer la educación como posibilidad. Es reconocer que, si la educación no puede hacerlo todo, puede conseguir algunas cosas. (Paulo Freire, Diálogo: Cultura, lenguaje y raza. En Giroux, 2003:131).

Desde que Lurdes entró en la Escuela de Magisterio de San Sebastián en 1980, las cosas han cambiado de manera profunda y fundamental. Este hecho, para autores como Goodson (1999) forma parte integral del proceso de reposicionamiento y reestratificación del nuevo orden global del trabajo. La *crisis de posicionalidad* surge, no sólo en la enseñanza sino también en muchas otras profesiones, cuando todos los factores que constituyen el sistema de trabajo han cambiado, pero no lo han hecho necesariamente las formas de abordar la nueva situación.

Lurdes entró en la Escuela de Magisterio cuando esta carrera todavía no estaba plenamente integrada en la Universidad y tenía más visos de formación profesional, con lo supone de conocimiento aplicado, que de formación académica, con lo que implica de dimensión teórica y de investigación. Pero a partir de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, las antiguas Escuelas de Magisterio se convierten en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. Los docentes de estos centros pueden ser funcionarios (Profesores Titulares de Escuela Universitaria) sin necesidad de ser doctores y sin el compromiso de tener que hacer investigación. De ahí que muchos como ella hayan optado por la docencia en un marco que les posibilita una gran autonomía personal y laboral que a Lurdes, le permite disfrutar de manera especial.

> *Continuo con la misma metodología, soy bastante libre en mis métodos de enseñanza y en la manera de prepararme las clases.*

Esta situación, sin embargo, no significa aislarse de las problemáticas del contexto. De ahí que, por ejemplo, la promulgación la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), en 1982[85], haya hecho posible la llegada a la Universidad de personas que hasta hace muy poco tiempo tenían vetada, no sólo la formación superior, sino también la básica. Para Lurdes, tener que "hacer espacio" en sus clases a una alumna con necesidades educativas especiales no constituyó un problema, sino que supuso la posibilidad de disfrutar de una gran experiencia. Sobre todo le permitió poner en práctica lo que ella enseñaba "en teoría" a los estudiantes que un día serían profesores y profesoras de educación especial.

> *Hace un año tuve ocasión de disfrutar de una gran experiencia. En el grupo de la Especialidad de Educación Especial, tuvimos a una alumna con parálisis cerebral. Se desplazaba en silla de ruedas y tenía muchos problemas de movilidad. Pero era tan grande el entusiasmo y el interés de ella por aprender que tuvimos ocasión de verificar lo que siempre comentamos en clase: -"Todas*

[85] http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1982/09983

las personas tienen derecho a disfrutar de la Música, sentirla, vivirla y conocerla". Es verdad que tienes que adecuar tu metodología a las dificultades gestuales y de movimiento que puede tener una persona con estas características, pero ahí está la capacidad que nos brinda la Música para superar los escollos y conseguir el objetivo deseado.

Esta experiencia docente vivida y disfrutada por ella, los estudiantes y, en especial, la persona "excepcional"[86] le permite reflexionar sobre lo que Lurdes cree que constituye una de las partes más fundamentales de la relación docente: la emoción que subyace a la capacidad del profesor para comunicarse con el otro, independientemente de sus condiciones de partida. Un sentimiento que no disgrega el pensar del sentir, en la perspectiva de Miguel Unamuno y María Zambrano quienes defienden que lo pensado es lo sentido.

Creo que un profesor, sobre todo en nuestra asignatura, tiene que tener sensibilidad musical y transmitir esa emoción que siente. Al mismo tiempo tiene que dotar al aluzando de recursos, actividades que pueden realizar con los niños. Cuando al finalizar el curso te expresan sus sensaciones y percibes que lo que han vivido en clase ha sido para ellos una experiencia grata y sobre todo han recibido una metodología interesante para su futura labor docente, eso es para mí lo más importante y me siento muy satisfecha.

Desde que Lurdes entró en la Universidad en 1980 se ha fomentado de manera importante la investigación –en algunos casos en detrimento de la docencia, a pesar de la revalorización que se le ha dado en los últimos tiempos sobre todo con el avance en el proceso de convergencia europea-. El primer paso para la construcción de este escenario lo da la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 y la subsiguiente promulgación de la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica[87]. Esta ley tenía como uno de sus objetivos principales elevar el nivel general de la investigación, el desarrollo y la innovación para poder competir en el plano internacional. Sin embargo, un buen número de docentes, como Lurdes, entienden que su principal tarea en la universidad, especialmente en una institución que prepara a profesores de educación infantil y primaria, es impartir la docencia de la mejor manera posible. La idea es que el alumnado no sólo aprenda de lo que se dice, sino de lo que se hace.

Un profesor no es sólo el que te transmite unos conocimientos, sino el que te transmite una forma de vida, una manera de ser, de comportarte… A mí me ha pasado con profesores que me han inculcado esa profesionalidad, ese talento... que me han impulsado a seguir sus pasos.

De ahí que Lurdes considere fundamental la independencia y libertad que le ofrece la Universidad, precisamente para contribuir a la formación de unos profesionales que sean capaces de cambiar la escuela.

---

[86] Miguel López Melero (2000) se refiere a los individuos con necesidades educativas especiales como personas "excepcionales" porque, en realidad, como argumenta Christopher John Francis Boone, el protagonista de la obra "El curioso incidente del perro a medianoche" de Mark Haddon, publicada en 2004 en castellano por Publicaciones y Ediciones Salamandra, SA, todos nosotros, en algún momento o en algún aspecto de nuestra vida, tenemos "necesidades educativas especiales".

[87] Ley 13/1986, de 14 de abril de 1986

> *La autonomía del profesor es la clave para crear una profesión que sea capaz de transformar la escuela y de recrear una cultura de aprendizaje... Para ganarse el respeto que requiere el estatus profesional, los profesores deben exigir más de sí mismos y asumir un papel activo en la reforma de los centros educativos.*

Porque, tal como argumentan Cookson y Shube (2000), la autonomía profesional, intelectual y emocional que sea capaz de adquirir y desarrollar el docente, representa un papel fundamental en su predisposición y capacidad para cambiar la escuela y para crear una cultura del aprendizaje.

El impacto de los planes de estudio

A lo largo de su carrera universitaria, jalonada por la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), la LOU de 2002 y 2007 y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, Lurdes, al igual que sus colegas, ha tenido que asumir los retos que significa la elaboración de nuevos planes de estudio. Cada reelaboración de un plan de estudios conlleva la confrontación de distintas formas de entender, en este caso, las prioridades de la formación de los docentes de educación infantil y primaria. Pero además, pone de manifiesto distintos mecanismos y relaciones de poder. En esta confrontación algunas áreas de conocimiento con menos peso, tradición o consideradas como "marías"[88] o poco relevantes para la formación, son las que suelen sufrir los mayores avatares.

> *Yo creo que perdimos en Primaria. Porque antes compartíamos Educación Musical con Plástica. Yo creo que para los alumnos que venían a hacer primaria también era interesante. Trabajábamos la mitad de los créditos Plástica y la otra mitad Música. A veces combinábamos pues trabajábamos con la de Plástica si se estaba estudiando algún pintor y ellos trabajaban con cosas de audiciones o timbres y al final, hacíamos un proyecto muy interesante. Lo que pasó es que nos dijeron que: -"Ya que se ha implantado la especialidad de Maestro de Educación Musical en Bilbao, esos alumnos ya tienen noción si es que están interesados en hacer esa especialidad. Pero no nos parece que un alumno de primaria necesite de música". Entonces optamos por ofrecer aquí una optativa que va dirigida a los profesores de primaria y a los de lengua extranjera, que tampoco tienen ninguna formación en la música. Así que, como ellos están interesados y buscan las optativas vienen. También, quizás, a los que están haciendo la especialidad de Maestro de Educación Musical, les interesa trabajar en idioma inglés, música, ritmo, etc. Yo creo que para ellos es interesante.*

La experiencia de elaboración de los planes de estudios relatada por Lurdes, refleja la creciente especialización del profesorado de educación primaria. Un profesorado que comenzó siendo generalista, es decir, que tenía que poder enseñar los rudimentos de todas las materias del currículo (incluidas la música, la educación física, visual y plástica) y que poco a poco se ha ido especializando en algunas materias. El problema estriba en que, en ocasiones, los centros de enseñanza no cuentan con todos los

[88] En el argot educativo de hace unos años las "marías" eran asignaturas de escaso reconocimiento y fáciles de aprobar como la educación física, la música, la religión, la educación visual y plástica….

especialistas y es el tutor o tutora el que tiene que asumir la enseñanza, con o sin formación.

> *Antes, en los planes antiguos, tenían la asignatura de Música durante todo un curso Y durante todo segundo curso otras tres horas. Ahora, fíjate lo que tenemos, sólo tenemos en segundo y un cuatrimestre. Esto ha necesitado otra adecuación de esas por las que ya he pasado. De tantas horas que tenías ahora tienes esto. Tienes gente distinta, dispar, pero bueno. Y luego tienes sólo tres meses. Y dices: -"¿Qué hago en tres meses?" Para mí lo importante es que ellos sepan lo que pueden hacer con los niños y que sepan cómo trabajar el ritmo, cómo trabajar la audición, cómo trabajar con los instrumentos, dotarles de los recursos necesarios para su labor docente… Y luego les digo: -"Y si eso os gusta, podéis ampliar, podéis ir a cualquier curso, pues simplemente con el código no tienes nada. Pero claro, eso también lo tenemos que aprender". Yo creo que eso es lo que más les cuesta.*

Lurdes se refiere a los planes de estudios desarrollados como consecuencia del Real Decreto 1.414/1991 de de agosto, BOE de 11 de septiembre, que establecía el título universitario oficial de Maestro en las diversas especialidades y las directrices generales de los propias planes de estudio para su obtención. En relación a estos nuevos planes, Bernal y Calvo (2000) destacan la escasa participación de la Música en estos planes.

> 4 créditos, que han de ser compartidos entre las Áreas de Didáctica de la Expresión Musical y las de la Didáctica de la Expresión. A excepción de la especialidad de Educación Infantil, que tiene asignados solamente 6 créditos. Evidentemente estos planes ofrecen una muy escasa formación musical, cuando no inexistente.
>
> Resaltamos la importancia de la creación de la Especialidad de Maestro en Educación Musical (p. 244).

Además de la casuística referente a la formación básica del profesorado de educación infantil y primaria, que dada la autonomía de la que gozan las universidades puede llegar a concretarse de forma muy diferente, la peculiar disposición geográfica de la Universidad del País Vasco, implica la dificultad de repetir especialidades en distintos campus. Así que en 1995, se decidió que la Especialidad de Musical se impartiría en Bilbao, con el consiguiente malestar para parte del profesorado del área.

> *Éramos cuatro profesoras de Música y como la especialidad se fue a Bilbao, hacía falta profesorado allí. Llegó un momento, que también fue bastante tenso, en el que había una que iba a tener que irse y ¿a ver quién se desplaza a Bilbao? El problema creo que es que ya llevas aquí tantos años que, ahora, tener que coger el coche y tenerte que ir a Bilbao, que es otra escuela…*

Cuando realizamos la entrevista sobre la que hemos construido esta historia profesional de vida, se estaban discutiendo los nuevos planes de estudio como parte de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto, Magisterio, que hasta ahora era una diplomatura de 3 años, pasa a ser un grado de cuatro años. La articulación base del plan de estudios del profesorado de educación infantil y primaria ha venido bastante prescrita desde el Ministerio de Educación. En este nuevo contexto, para Lurdes, parece que la Música quedará mejor situada.

> *En Primaria nos han puesto por lo menos como Expresión Artística. Antes nos habían quitado, ahora por lo menos estamos en esta sección. Bueno, pues otra vez aquello de que lo que nos habían denegado nos ha sido devuelto. Esta*

apertura todavía está muy, muy en nebulosa. Es que tampoco sabemos claramente cómo va a ser.

Lurdes tiene la sensación de ir y volver del mismo sitio. Una reforma sitúa su especialidad junto con otra área de conocimiento, otra las separa y la siguiente las vuelve a juntar. Hoy por hoy, distintas posibilidades están abiertas. La correlación de fuerzas y el propio saber e intereses de quienes están implicados en el diseño y la puesta en práctica de los nuevos planes de estudios las orientarán y concretarán en la práctica en uno u otro sentido.

Los estudiantes están cambiando

Desde que Lurdes comenzó a impartir clases hace ya casi treinta años, los estudiantes han cambiado. No sólo llega otro tipo de alumnado a unos estudios, ahora universitarios, que abren la perspectiva de poder enseñar en escuelas donde se promueve la lengua y la cultura vasca, sino que, además, disponen de distintos bagajes formativos y tienen la capacidad de expresar lo que les gusta o no les gusta. Algo que resultaba impensable treinta o cuarenta años atrás. De ahí que Lurdes sienta una especial preocupación por aquel alumnado que muestra una mala predisposición o miedo hacia la Música, debidos a una experiencia anterior poco grata en relación a la enseñanza de esta materia.

Te apena mucho cuando te comentan el "miedo", el "temor" que sienten hacia la asignatura. Algunos, durante su infancia, han recibido una educación musical muy estricta. Hay alumnos que te comentan: -"Yo no valgo para la Música", porque se lo decía su profesor. Nuestra misión es hacerles ver que todos pueden aprender Música, trabajando con ilusión y cariño.

Las propias experiencias de aprendizaje encauzan de forma positiva o negativa nuestra predisposición y capacidad para aprender. De hecho, como confirman las recientes aportaciones de la neurociencia, son las mismas actividades de aprendizaje las que configuran el desarrollo de nuestro cerebro (Fischer, 2009), de ahí la importancia de lo que sucede en las distintas instituciones de enseñanza. Poder reconocer y resituar las malas experiencias de aprendizaje parece un primer e importante paso para redescubrir lo que no posibilitó aprender en un contexto de una enseñanza poco acertado. A pesar de tener que atender a clases relativamente numerosas, con alumnado bastante diverso.

Normalmente los grupos son de entre 40 y 60 alumnos. El grupo es muy heterogéneo. Hay gente con un nivel musical alto y otros con muy poco nivel. Yo les digo que no pasa nada. Tenemos que tener en cuenta que estamos en una carrera de Magisterio, no de Conservatorio. Lo importante es tener sensibilidad hacia la Música, todo lo demás lo lograremos con trabajo e ilusión.

Un cambio importante que Lurdes ha detectado en el alumnado con el paso de los años es que ahora la gran mayoría realiza un sin fin de actividades además de estudiar magisterio.

Ahora tenemos muchos alumnos que compaginan los estudios y el trabajo. Internet ha sido un paso muy interesante, pero no sólo es eso. Como estamos diciendo tantas veces, la Música hay que sentirla y es importante que asistan a las clases y mantengan un contacto contigo. Los alumnos de ahora están muy ocupados y creo que viven muy deprisa.

La juventud actual, que ha sido denominada de distintas formas pero a la que podemos caracterizar de forma genérica como *digital* (Sancho, en prensa) tiene acceso a un sinfín de informaciones y experiencias y las tiene "al minuto". De ahí que a donde llegan, en este caso la Universidad, parecen esperar que el entorno se adapte a ellos y colme sin demora sus demandas. En la sociedad actual existe una enorme competencia por la atención de las personas. Dado que la atención es un bien escaso y finito y todos luchan por captarla (las familias, los amigos, la publicidad, los políticos, las instituciones de enseñanza…), autores como Lankshear y Knobel (2001) y Lanham (2006) argumentan que está apareciendo una nueva *economía* en la que el producto más escaso será la atención. Las emociones también forman parte de esta nueva *economía*, ya que la sobreexposición al mundo audiovisual ha exacerbado esta dimensión humana tan olvidada en la enseñanza tradicional. Ahora, el umbral de la emotividad está mucho más alto y para *sentir* algo ha de tener un alto grado de intensidad.

La necesidad de formación

Lurdes pertenece a una generación de profesorado universitario que no recibió formación específica como docente de enseñanza superior. Con veinte años, los estudios de Conservatorio recién acabados y el dominio del euskera le abren las puertas a una recién creada institución y a una carrera en tránsito desde una perspectiva de formación profesional a otra universitaria. En estos años ha sido su propia inquietud la que le ha llevado a buscar la formación que ha sentido le faltaba.

> *Durante mi trayectoria profesional, he intentado continuamente ampliar mi formación. He realizado muchos cursos en distintas partes de España, con profesorado muy cualificado y muchos de ellos me han transmitido esa ilusión y ganas de trabajar día a día, para mejorar profesionalmente...*

Para satisfacer esta necesidad de formación siempre ha contado con el apoyo y los recursos de la propia universidad y del Gobierno Vasco. Pero para Lurdes el problema consiste en la dificultad de encontrar actividades de formación en su propia comunidad y tener que desplazarse a otros lugares.

> *Tienes que desplazarte muchas veces los fines de semana para poder asistir a los cursos en Barcelona, Madrid, etc.… Esto te supone un esfuerzo. Sacrificar tus días de descanso, ocio, familia... Pero cuando asistes a un curso muy interesante, te das cuenta que el esfuerzo ha valido la pena.*

A pesar del necesario traslado y, en ocasiones, las dificultades lingüísticas, Lurdes da *gracias a esos cursos*, aunque tiene la impresión de que *ahora ya tampoco tienes nada*. Sin embargo, ella misma reconoce que su afán de búsqueda de formación era mucho mayor al comienzo de su carrera docente.

> *Al principio tienes más ilusión y necesidad de aprender. Con el paso de los años es verdad que adquieres autonomía y dominas mucho más la materia, pero siempre tengo ilusión por aprender cada día más…*

La adquisición de experiencia docente suele conllevar la sensación de no necesitar más formación o de que la que se te ofrece no responde a tus necesidades. En el caso de Lurdes, esta evolución temporal vino acompañada de un cambio de "moda educativa", en el campo de la enseñanza de la Música, o al simple hecho de que ella hizo suya esa forma de entenderla. Sin embargo, no ha perdido la capacidad para aprender, sorprenderse y emocionarse.

> *Yo creo que esa época también ha pasado, en ese momento era la Pedagogía Musical Activa. Era cuando los pedagogos daban importancia al sentir antes que al aprender, eran enfoques que no habías visto. Ahora ya sabemos los métodos, pero siempre hay algún profesor que te emociona, que es lo que siempre busco yo.*

Porque los docentes solemos estar preocupados por la interacción con los estudiantes, por la necesidad de captar su atención, por el afán de que lo que las experiencias de aprendizaje que les proponemos les valgan la pena y salgan con la sensación de haber aprendido. Y Lurdes no es una excepción.

> *Muchas veces tengo pesadillas en las que creo que no voy a llegar a clase a la hora, que no sabré qué decir; pero sólo son pesadillas. Nunca me ha pasado nada de eso en la realidad…*

De ahí que no deje de aprovechar las oportunidades que le ofrece su entorno, aunque estén más orientadas al profesorado de enseñanza infantil, primaria y secundaria que al de Magisterio. Una situación que también conlleva incertidumbre y un cierto temor.

> *A veces tienes miedo de no quedar a la altura. Es verdad que no podemos saber de todo y tenemos que trabajar con naturalidad y sin complejos.*

La identidad y subjetivad del profesorado se ha construido tradicionalmente desde la idea de que para "transmitir" algo, primero hay que dominarlo, de que el docente ha de "saberlo todo". Sin embargo, en el mundo actual, donde de cualquier tema o área de conocimiento existe mucha más información de la que podemos llegar a dar sentido a lo largo de nuestra vida, parece importante comenzar a situarse en la posición de ser capaces de aprender mientras se enseña.

"Aparte de trabajadoras somos amas de familia y también nos necesitan"

Aunque cada vez son más los hombres que no desligan su vida familiar de la laboral, en general, no suelen considerar que sus historias de vida profesional estén marcadas por sus obligaciones parentales. Sin embargo, este suele ser el caso de la mayoría de las mujeres, que manifiestan más dificultades para compaginar dos tareas complejas, que ambas pueden requerir dedicación exclusiva. Por ello, Lurdes considera que la propia dedicación a la Universidad, y por tanto las posibilidades de promoción, pueden estar muy relacionadas con las responsabilidades que cada uno o una haya decidido asumir en su vida privada.

> *Lo que veo es que depende también de tu vida familiar, si estás casada, si tienes hijos o si eres soltera. Creo que eso también se ve mucho entre el profesorado. Parece que están como muy volcados en la Escuela, siempre metidos, y tú llegas a casa y ya es otro mundo. Aunque aquí en este mundo también tienes que estar. También he oído comentar a bastante gente, mujeres sobre todo, que tienen menos opciones a la hora de hacer la tesis. El hombre siempre tiene más facilidades, como a veces hay parejas aquí que son los dos profesores, el marido siempre hace la tesis y la mujer, quieras o no, te vuelcas más con los chavales o siempre estás como un poco más a parte, quizás te apartas un poco de la vida profesional para dedicarte más a la vida familiar. Yo creo que también a la hora de lanzarte igual cuesta un poquito más….*

Sea por el peso de la tradición, por los papeles asignados, acogidos y naturalizados sin cuestionamiento, o por el hecho de trabajar en un entorno hasta hace poco tiempo

centrado en la enseñanza sin presiones para dedicarse a la investigación y la producción científica, para Lurdes la mujer se encuentra en una posición diferente a la del hombre. Algo que se puede vivir como un una carencia o como la posibilidad de una elección que quizás no le esté permitida, ni se la permita el hombre. En cualquier caso, las situaciones de trabajo extra, como tener que preparar un examen público para la obtención de una plaza de Profesora Titular de Escuela Universitaria, representó para Lurdes un punto de inflexión importante en su vida

> *Conciliar la vida profesional (preparación de la memoria y la defensa de la misma) con mi vida personal y familiar no me fue del todo fácil.*

Como tampoco lo fue cuando tuvo que asumir la responsabilidad de participar en una comisión de plan de estudios, algo que conlleva una fuerte dosis de trabajo, discusiones y tensiones, en un momento en el que su estado quizás no era el más indicado para hacerlo.

> *Uno de los momentos que lo pasé mal fue cuando hicieron el cambio de plan de estudios (no el actual, el que se está preparando para la convergencia europea, sino el que está en vigor ahora). El principal motivo fue que tuve que participar porque me lo pidieron, ya que era una de las más jóvenes del departamento. Ese momento coincidió con que yo estaba embarazada y no me sentía muy activa para decir: -"Venga, vamos hacer esto y lo otro".*

El reconocimiento de las diferencias biológicas entre la mujer y el hombre, que no tiene porqué comportar una discriminación negativa de la mujer en el ámbito laboral, ha llevado a muchas universidades a establecer distintas iniciativas para garantizar la igualdad de género (Sancho y otros, 2009).

El futuro próximo: *"Si tengo que adaptarme me adaptaré"*

Lurdes lleva en este momento casi treinta años trabajando, pero debido a su temprana incorporación a la profesión puede permanecer un mínimo de diez y un máximo de veinte años más en la Universidad. En este momento se siente a gusto, disfruta de lo que hace y vislumbra su futuro próximo sin demasiados sobresaltos.

> *Yo lo único que pido es tener salud y que tenga capacidad para trabajar. Porque a veces dices: -"Cuando tengas 60 años, si es que sigo aquí, ¿cómo voy a dar las clases?". A lo mejor muy a gusto, muy contenta con los alumnos y el ambiente…*

Aunque el entorno cambiante que viven la sociedad y la Universidad la lleve pensar que tendrá que afrontar nuevas situaciones.

> *Con los nuevos planes, quizás la enseñanza sea más virtual, con trabajos de otro estilo. Yo mi asignatura la veo de esta forma. Hay otros profesores que pueden dar clases por medio del ordenador, pero a mí me cuesta mucho. Si tengo que adaptarme me adaptaré, ya nos hemos tenido que adecuar a nuevas cosas. Antes poníamos las notas a mano, ahora las ponemos en el ordenador. Pero me da pena que se pierda el contacto directo, yo creo que la gente cada vez es más fría. Yo valoro mucho de un profesor, sobre todo cuando tenemos hijos, que ellos mismos te digan: -"Esta profesora cómo lleva la clase… o cómo quiere a ayudarme".*

A Lurdes no le preocupa tanto la ubicuidad de la tecnología como la sensación de poder perder aquello que le ha dado sentido a su vida docente, la capacidad de promover y compartir las emociones, la posibilidad de vivir la Música.

8
Transitar las geografías y las normas

Fernando Hernández Hernández

El marco de la historia

En una investigación que tiene la ambición de explorar cómo los cambios afectan profesorado de diferentes universidades españolas, no siempre ha sido posible conseguir la situación deseada: poder construir la entrevista desde un encuentro presencial. Esto nos sucedió con la protagonista de la presente historia.

Como con en el resto de las personas colaboradoras pusimos en marcha un protocolo que tendría que llevarnos a un encuentro presencial en el que pudiéramos construir una entrevista en profundidad. En este caso los contactos y la negociación se llevaron a cabo sin dificultades y con una generosa colaboración desde el primer intercambio de correos electrónicos y de una conversación telefónica. Pero a la hora de concertar la entrevista ésta no pudo llevarse a cabo por tener Irene[89] que viajar, en el último momento y por su condición de directora de departamento, a una reunión en la capital de la Comunidad Autónoma. Fue por ello que acordamos que respondería a nuestras preguntas por escrito. Esto suponía crear una pauta que le permitiera, de una manera abierta, dar cuenta de los diferentes aspectos de su trayectoria en la Universidad. El mensaje que le enviamos decía lo siguiente:

> Apreciada Irene:
> La reconstrucción de la trayectoria profesional es un proceso muy personal, pero puede ser realizada a través de la identificación de los hechos o momentos considerados más importantes de tu vida profesional, de cómo los viviste, qué los provocó y qué consecuencias tuvieron.
> Para facilitar este proceso podríamos comenzar con una pregunta abierta que te permitiera reconstruir tu trayectoria profesional en relación con la universidad y en la que se podrían incluir, por ejemplo, los siguientes aspectos: qué te llevó a la carrera docente en la universidad, cuáles han sido tus tránsitos por las situaciones de becaria (si lo has sido), diferentes tipos de contratos, acreditaciones,…; los vínculos entre la docencia y la investigación; el trabajo en una universidad de nueva creación; tu visión sobre la situación actual de la universidad; etc.
> Gracias de nuevo por tu colaboración.

Casi a vuelta de correo nos envió un relato de nueve páginas que contenía una historia profesional que iba más allá de una cronología, y en la que tomaba como hilo conductor tres momentos de su historia profesional: la formación, la oposición y su vinculación a una universidad de nueva creación. Estos tres momentos, que responden a su voluntad de "procurar seguir un cierto orden cronológico en mi trayectoria profesional añadiendo comentarios sobre lo que me preguntáis" nos han permitido explorar algunos temas

[89] Nombre ficticio.

vinculados a su relación con los cambios en la universidad en una trayectoria que tiene ya 25 años.
Estos temas han sido la formación, la endogamia, lo que significa trabajar en una universidad de nueva creación, las exigencias de carrera docente, las contradicciones entre el día a día y las decisiones de las agencias evaluadoras y su visión sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Estos temas se complementan con su visión sobre la universidad en la actualidad. Lo que cierra el círculo de lo que se podría considerar como un 'dar cuenta' de su relación con los cambios.

La formación

En 1984, cuando Irene terminó la licenciatura, hacía dos años que gobernaba el Partido Socialista con mayoría absoluta. Una de sus primeras iniciativas legislativas fue la aprobación de la *Ley Orgánica de Reforma Universitaria* el 25 de agosto de 1983 (BOE de 1 de septiembre de 1983)[90]. Los efectos de la aplicación de esta ley van a estar presentes en su trayectoria universitaria de muy diversas maneras. En cierta forma es como un telón de fondo que explica algunos de los acontecimientos que forman parte de su recorrido por la universidad.
Irene estudia la licenciatura de Geografía e Historia, en un período (a partir de febrero de 1982) en el que Facultad de Filosofía y Letras se fragmenta en las de Filología, Filosofía y Ciencias de la Educación, y Geografía e Historia. Esta última será la que acoja a los estudios de Historia del Arte. En diciembre de 1983, la nueva Facultad de Geografía e Historia, en la que estudia Irene, cambia otra vez de emplazamiento, inaugurando un edificio. Señalar estos cambios no tiene un valor anecdótico, sino que refleja como a la universidad española llegaba con el gobierno socialista que había ganado las elecciones de 1982 lo que ha se ha denominado como educación tecnocrática de masas (Cuesta, 2005). Lo que suponía asumir los efectos de la democratización del acceso a la universidad, la proliferación de nuevos campus, la construcción de edificios y el aumento de personal en las universidades históricas.
En medio de este trasiego, la elección de la Universidad como campo profesional no llega a la vida de Irene como resultado de la casualidad, sino que responde una opción personal, que le hace orientar su tiempo y energías a construirse en perfil investigador.

> *Me licencié en Geografía e Historia en junio de 1984; defendiendo mi Memoria de Licenciatura en diciembre de 1984 con la máxima calificación, ya que había empezado a realizarla a finales de cuarto curso y, cuando terminé la carrera, prácticamente sólo me quedaba matricularla y defenderla. Algo de lo que siempre me alegro es de haber tenido las cosas muy claras sobre lo que yo quería hacer con mi formación, no sólo al acabar la carrera, sino incluso mientras estudiaba. Tuve la suerte, asimismo, de contar con acertados consejos de algunos miembros de mi familia que eran, a su vez, profesores y catedráticos de Universidad (aunque ninguno de ellos era de "letras"), quienes me recomendaron que si yo tenía claro lo que me gustaba, pusiera los medios y no me dispersara con otras actividades (oposiciones, etc.). En*

[90] Se puede consultar en *Legislación Universitaria. Normativa general y autonómica*, (3ªed., 1990) Madrid: Tecnos.

concreto, uno de ellos me dijo que si ya sabía sobre qué tema quería hacer mi tesina, se lo planteara al profesor elegido antes de acabar la carrera, un curso antes por ejemplo; de aceptar, sería bueno empezar a hacer la tesina simultaneando la investigación con las clases de la carrera, pues de esa manera ganaría tiempo. Magnífico consejo, porque así lo hice y resultó que cuando mis compañeros de promoción empezaban su tesina, yo empezaba mi tesis doctoral.

El proceso de formación de Irene era el que se le brindaba a los estudiantes que sobresalían por su dedicación y rendimiento entre sus compañeros. Al ser una universidad en una ciudad de provincias, dominada por las relaciones de proximidad (lo que con frecuencia llevaba a establecer vínculos de dependencia que podían devenir en formas de clientelismo), era frecuente que desde los primeros cursos se establecieran vínculos entre algunos profesores que se brindaban a organizar y orientar la carrera investigadora de los estudiantes más capacitados. Si a ello se une que el contexto histórico estaba marcado por las reivindicaciones sociales y políticas, a las que van dedicar tiempo y energías los estudiantes más politizados, no es de extrañar que cuando un profesor encontraba una estudiante como Irene, con perfil e interés por la investigación en la universidad le ofrecieran su tutela.

Comienza así a construir una carrera como investigadora, sin un futuro profesional definido, pues no hay que olvidar que se estaba en una época de tránsito, y la demanda de nuevo profesorado no se había concretado, pero ante la que ella tenía los objetivos marcados y los apoyos y relaciones institucionales definidos.

Uno de los catedráticos del Área de Ciencias y Técnicas Historiográficas me propuso quedarme a trabajar con ellos en la Universidad, aunque advirtiéndome que en aquel momento no había plaza disponible. Como yo empezaba entonces a hacer los cursos de doctorado y la tesis con ellos, decidí seguir adelante. Mientras realizaba la tesis, iba a congresos, a cursos de distintas universidades, a jornadas científicas, empecé a publicar artículos y a llevar comunicaciones a congresos.

En esta elección no se encuentra solo con el soporte de los mentores de la universidad, también cuenta con el apoyo familiar, que siempre ha sido un elemento importante en su trayectoria.

Si algo he tenido claro en mi vida es que me gustaba investigar y, dado que la situación económica de mi familia lo permitía, empecé a hacer la tesis sin cobertura económica alguna. Era un aliciente, además, el saber que cuando hubiera lugar para una plaza, contarían conmigo. No obstante, al tener un buen expediente y premio Extraordinario de Licenciatura, solicité una Beca de Investigación de la Junta General de la Comunidad Autónoma, que me fue concedida.

Dejamos así a Irene situado en el primer peldaño de la carrera universitaria, en su condición de becaria, en una época en la que la trayectoria investigadora comenzaba a adquirir algunos de los perfiles que sigue teniendo en la actualidad.

Iniciar la carrera docente: enfrentarse a la endogamia

Y si el primer peldaño fue adquirir la condición de becaria, el segundo iba a ser terminar la tesis en un periodo que no se alargara en demasía. En el caso de Irene fueron cinco años, en los que además de la tesis, va a tener que realizar elecciones que tendrán

una importante repercusión en el perfil que adopte y le ubique en la trama académica de la universidad española.

> *Mientras realizaba los cursos de doctorado, el catedrático de otra área de Historia, también me propuso trabajar con ellos. Se lo agradecí mucho, pero rechacé el ofrecimiento porque, aunque quizás hubiera tenido la suerte de contar con una plaza antes que en el otro lado, yo prefería investigar sobre Paleografía y Edad Media. No me arrepentí, a pesar de que pasaba el tiempo y no salía ninguna plaza de mi especialidad en la universidad en la que había estudiado. Defendí mi Tesis Doctoral el 18 de julio de 1989 brillantemente, y decidí firmar y presentarme a todas las plazas de Profesor Titular de Universidad de mi Área que salieran para cualquier lugar de España.*

Comienza así el tercer tramo en su trayectoria, que viene marcado por los avatares de presentarse a una oposición. En este ámbito algo que ha caracterizado a la universidad española -y que es uno de sus principales defectos- es que no siempre se rige por criterios de méritos sino de relaciones –de conocimientos personales-. Una de sus consecuencias es la de ser uno de los países en las que se produce menos movilidad entre el profesorado. Por ello es frecuente que un estudiante del perfil de Irene, haga la licenciatura y el doctorado en la misma universidad de la que luego terminará siendo funcionario. Y a este sistema marcado por las inercias y las relaciones de dependencia es al que se ha de enfrentar Irene en su primera oposición.

> *Al mes siguiente de defender la tesis, en agosto de 1989, firmé dos plazas para impartir Paleografía (mi especialidad): una Titularidad para una Universidad del norte de la Península y un concurso de méritos para una Titularidad Interina en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de una universidad del sur de España. Fueron las dos únicas plazas que se convocaron en aquellos días y a las dos me presenté. Primero se resolvió el concurso de méritos, que gané sin dificultad y a donde me incorporé en noviembre de 1989. Me presenté después a la Titularidad, en enero de 1990, a pesar de tener (casi) la certeza de que la plaza no iba a ser para mí. No obstante, conservo la satisfacción de haber obtenido dos votos de cinco, cuando no contaba con ninguno.*

Por aquel entonces, la universidad donde Irene se había formado, como sucedía en otras universidades españolas denominadas históricas, los cupos que permitían sacar a concurso nuevas plazas estaban casi cerrados. La única opción para los jóvenes doctores era optar por la oferta que se les ofrecía en las nuevas universidades que iban proliferando por todo el territorio peninsular. Algunos de estas universidades, primero serán satélites de una universidad histórica, y luego se irán independizando y adquiriendo personalidad y perfil administrativo propio.

Pero salir del terreno de protección donde se es conocido, donde existe un acompañamiento tutelar no es tarea fácil –no lo sigue siendo-. Así Irene se ha de enfrentar a los localismos que priorizan el origen –el nacimiento- sobre la capacidad y la excelencia investigadora. Algo que vive bajo el brete del absurdo como muestra el siguiente testimonio.

> *Cuando con motivo de las distintas reformas de la Universidad española se habla de la endogamia, siempre comento que creo ser un ejemplo palmario de que las redes endogámicas pueden romperse. Mi currículum fue aplastantemente superior al candidato local que había en la universidad a la que me presentaba, quien, no obstante, presentó un recurso y, según parece, un contencioso. El primero lo perdió y el segundo fue desestimado. Su*

> *principal argumento era que yo venía de la otra punta de España, que la plaza era para impartir docencia en el sur y que yo no tenía publicaciones sobre temática local (¡la docencia a impartir era Paleografía, es decir, Historia de la Escritura Latina!) y que él era de la ciudad en la que estaba la universidad y yo no. Tremendo ¿verdad? Pues es absolutamente cierto, tales argumentos peregrinos a más no poder llegaron a formularse en modo de recurso. Incluso, llegó a darse el caso de que algún "compañero" de aquellos tiempos me echó en cara que había llegado a la ciudad a "quitarle el puesto de trabajo a los de la tierra". Como se ve, yo sufrí las consecuencias de la "endogamia", aunque de una manera muy diferente a la que estamos habituados a escuchar a los políticos. Precisamente, todo lo contrario.*

Por suerte, o porque alguna forma de racionalidad que se impone ante las evidencias de la calidad de su trayectoria, el trance termina bien, y en esta nueva etapa, tres años después de defender la tesis doctoral, nos encontramos a Irene como profesora titular en una universidad del sur de la Península.

> *Mi carrera docente la inicié, por tanto, como profesora Titular Interina de una universidad histórica, impartiendo docencia de Paleografía en los centros adscritos en otra provincia. Por esta causa, me salté todos los escalafones intermedios, al pasar de becaria a Titular Interina. En junio de 1992 se celebró la oposición en la Facultad de Geografía e Historia de la universidad y gané la plaza de Profesora Titular de Universidad en el Área de Ciencias y Técnicas Historiográficas para esa universidad. Fue un año duro, de mucho trabajo y de ver el paulatino deterioro de mi madre ya sentenciada, a sus 60 años, por un cáncer incurable: las clases, la oposición y una vez al mes que me desplazaba a mi ciudad de origen para estar con ella. A finales de agosto tomé posesión en la Universidad y quince días después moría mi madre.*

Si lo comparamos con lo que sucede en la actualidad, puede parecer insólito la rapidez con la que Irene se consolida en la universidad, pero no lo era en una época en la que los estudiantes se habían duplicado a lo largo de la década que ella llevaba en la universidad.

> La Universidad española ha pasado de ser una institución de carácter elitista a convertirse en un sistema que proporciona una formación de masas. A título de ejemplo puede indicarse que, en el año 2001, el porcentaje de jóvenes españoles con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años, que habían completado estudios universitarios alcanzaba el 36%, superando la media de los países de la OCDE, que se situaba en un 28% (OCDE, 2003). Esta situación representa un fenómeno sin precedentes ya que, hasta principios de la década de los noventa, nuestro país se había caracterizado por presentar un déficit de capital humano en todos los niveles educativos (Rahona, 2008: 39).

Estudiantes a los que había que atender y para los que se iban creando plazas de profesorado de manera frecuente. A principios de la década de los años noventa, si se tenía la tesis doctoral, era casi seguro que se pudiera consolidar una plaza que abriría las puertas a una estabilidad profesional en la universidad.

Trabajar en una universidad de nueva creación

Con la Constitución de 1978 se pone en marcha un proceso de descentralización del Estado. Lo que va suponer, por ejemplo, que la gestión de las universidades se transfiere a los gobiernos autonómicos. Uno de los efectos de esta nueva organización administrativa es que se produce una proliferación de universidades como resultado de los nuevos condicionantes políticos (descentralización administrativa y de gestión) y sociales (modernización de la sociedad y demanda de nuevos cuadros para responder al ciclo de expansión que se iniciará a mitad de la década de los años 80).

> El proceso de descentralización estatal, abierto a raíz de la Constitución de 1978, repercute en la institución universitaria en el sentido de que el referente educativo tiende a ser ahora el marco geográfico de la correspondiente Comunidad Autónoma. La gestión universitaria se transfiere, por tanto, desde el Estado a las autonomías regionales. Oscilamos, así, de la tendencia centrípeta liberal a otra centrífuga, más próxima a la problemática diversa del entorno geográfico y social (Rodríguez-San Pedro, sf).

Una de las consecuencias de este crecimiento es que en 1984, cuando Irene terminó su licenciatura, había en España 34 universidades, con un total de 700.000 estudiantes. En 1993 se crean toda una serie de universidades, sobre todo en capitales de provincia que hasta el momento tenían centros universitarios dependientes de las denominadas universidades históricas. Esto hace que en 1995 las universidades ya fuera 51, con casi millón y medio de matriculados. En el año 2000 se había alcanzado la cifra de 61 universidades, entre públicas y privadas.

Una de las consecuencias de esta, a la vez, explosión y fragmentación, es que a la universidad española en general y las de nueva creación en particular, tienden a operar, sobre todo, a escala regional.

> Una de las mayores diferencias de España con respecto al resto de Europa es su enfoque marcadamente regional. Operar a escala europea no se considera una prioridad estratégica, aunque la cooperación con el resto del mundo, fundamentalmente Iberoamérica, alcanza un valor más alto que el de la media europea (Smidt, 2008:46).

De la prioridad de la proyección local da cuenta la presentación de la Universidad a la que se inscribe Irene, al señalar como rasgos definitorios de su origen, el hecho de su creación por la ley 4/1993 de 1 de julio:

> La presente Ley crea la Universidad de XXX concebida como instrumento de transformación social, que oriente y lidere el desarrollo económico y cultural de la sociedad onubense, proporcionándole los profesionales adecuados a través de las enseñanzas que mejor respondan a su perfil industrial, histórico y cultural. La Universidad de XXX nace con una acentuada vocación de especialización y en este sentido puede ser materia de trabajo indicar futuras líneas de investigación relacionadas con el medio ambiente.[91]

Aunque era profesora de la Universidad histórica, a Irene, como a sus colegas adscritos al campus al que está adscrita no se les deja otra posibilidad que pasar a formar parte de la recién creada universidad.

> *En 1993 se crea la Universidad de XXX, desgajándose de la de XXX, y a los profesores funcionarios no nos dan derecho a opción, sino que nos adscriben directamente a XXX. La creación de la XXX fue una decisión política, aunque la mayor parte del profesorado no estaba de acuerdo.*

Irene, desde que ganó la titularidad, ha trabajado en un departamento en el que se agrupan diferentes áreas de conocimiento. Una peculiaridad de las universidades que se crean a partir de 1993 con la finalidad de abaratar costes y de gestionar lo que son grupos poco numerosos de docentes e investigadores. A diferencia de otros colegas que

[91] De la Web institucional de la universidad de XXX.

no han tenido la opción de cambiar de universidad, Irene ha podido escoger y su elección resulta un diagnóstico del funcionamiento de las universidades españolas.

> *Desde entonces y hasta hoy (2009), he sido profesora Titular de la Universidad en XXX. Entre medias me ofrecieron ir a una Universidad gallega que se separaba de Santiago, con la promesa de que me dotarían una cátedra enseguida. No acepté. ¿Por qué? Por cuatro razones: 1º) porque acababa de sufrir la organización de una universidad nueva con el caso de XXX y no quería volver a pasar por semejante sufrimiento, aunque fuera en tierras gallegas y éstas estuvieran más cerca de mi lugar de origen; 2º) porque ya llevaba un tiempo en XXX y ésa era ya "mi" Universidad; 3º) porque decidí que de trasladarme a otra universidad lo haría a la de mi ciudad de origen y nada más; y 4º) porque no me fiaba nada del anzuelo que me habían lanzado con eso de la cátedra. Hice bien, porque al día de hoy no ha habido, ni hay cátedra alguna de Paleografía en aquella Universidad.*

Hasta aquí el recorrido por la trayectoria que ha llevado a Irene desde su entrada como estudiante en la Universidad de XXX hasta su asentamiento como profesora titular en la Universidad de XXX. En el camino se ha podido atisbar su relación con tres cambios de la universidad española en el último cuarto de siglo que han tenido efectos en la carrera docente de Irene y de otros colegas de su generación: (a) pasar de la universidad elitista a la de masas; (b) la creación de las nuevas universidades y (c) el localismo en organización, las decisiones y la adjudicación de las plazas. Cambios que se encuentran relacionados entre sí y que nos muestran que, a pesar de lo conseguido, queda todavía mucho por recorrer para hacer que la universidad encuentre su punto de equilibrio entre la valoración real de los méritos del profesorado y las condiciones para ofrecer un servicio público de calidad.

Las exigencias actuales de ser docente en la universidad

Si hasta aquí hemos prestado atención, a modo del visionado de una filmación biográfica, a lo que ha sido el trayecto de Irene como docente e investigadora consolidada ahora, en una foto fija, nos acercamos a lo que es el balance de lo conseguido y aportado durante su estancia en la universidad.

> *Paso a opinar sobre las últimas cuestiones y lo voy a hacer desde la siguiente experiencia: 24 años como investigadora, 19 años como docente universitaria, 6 años como Directora de Departamento, 15 años como representante de mis compañeros en el Claustro, en la Junta de Facultad y en varias Comisiones de Universidad. En investigación me avalan 2 sexenios reconocidos, participación en 3 Proyectos I+D+I a lo largo de las últimas décadas, tesis doctorales dirigidas (alguno de mis discípulos ya es Titular), estancias de investigación en el extranjero (Oxford,…), etc. Durante mi último mandato como Directora de Departamento (en vigor) he participado en la organización de un Doctorado de Calidad Interuniversitario por el que la ANECA nos concedió una de las notas más altas de España (89 puntos sobre 100), un segundo Doctorado de Calidad no interuniversitario de similar valoración (83 puntos) y un Programa Oficial de Posgrado que este curso estamos impartiendo. Con los nuevos planes de estudio que se están haciendo en el marco de las directrices de Bolonia es la tercera o cuarta vez que paso por*

semejante situación; entre nuevos planes y reformas, ya he perdido la cuenta de cuántos llevo.

En este balance se evidencia lo que son los tres pilares que articulan el tiempo de dedicación del profesorado a la Universidad: la docencia, la gestión y la investigación. El debate gira en cómo el profesorado vive esta demanda: como una exigencia que le sobrepasa y agobia o como un hecho normal resultado de su opción profesional. Cuando Irene comenzó su carrera en la universidad esta institución era –por sus dimensiones- más abarcable, los compromisos y el despliegue de obligaciones menores y los cambios más pausados (a pesar de que la reforma de la LRU, en 1983, había agitado las aguas de las prácticas y modos de actuación que habían configurado la universidad franquista).

Hoy por hoy, el trabajo en la Universidad española implica actividades docentes, investigadoras y de gestión. Sin embargo, en la práctica no hay una valoración suficientemente equitativa de estas tres funciones. Algo que se agrava también en universidades pequeñas, como la de XXX. Por un lado, los cargos académicos tenemos más trabajo por la mayor actividad producto de la mayor competencia, como ya he dicho, y de la cada vez más ingente burocratización. Sin embargo, no se nos compensa de una forma que resulte justa (y el suplemento económico mensual no alcanza ni para cubrir las horas extra de semana y media de trabajo).

Surge entonces la necesidad de lograr el difícil equilibrio para hacer compatible todas estas exigencias por igual. Sobre todo lo que se refiere a la demanda de docencia y a la productividad en la investigación.

El principal problema es que se nos obliga a impartir demasiadas clases, lo que repercute negativamente en la investigación; la cada vez mayor burocracia académica resta aún más tiempo al supuestamente disponible para investigar; y, cuando alguien desempeña además un servicio a la comunidad universitaria en un cargo académico de director de departamento, decano o vicerrector, puede olvidarse de investigar durante el tiempo que dure su gestión.

Considero que la investigación es la que sufre las peores consecuencias como resultado de todo lo enumerado. Es más, creo que la investigación, al menos en universidades como la de XXX, ocupa claramente el último escalafón en la valoración de la actividad del profesor universitario.

Esta obligación ha creado una tensión en una parte del profesorado que se ve incapaz, o no ve con buenos ojos, la obligación de cubrir con igual intensidad estas dos funciones de su actividad en la universidad. Además de plantear una controversia que tendría que afrontarse algún día por parte de las autoridades universitarias, de encajar las diferentes posiciones que se pueden derivar del diagnóstico que realiza Fernández Buey:

> La qüestió que cal discutir és com trobar un equilibri convenient entre dues de les funcions clàssiques de la universitat: la transmissió de coneixements a través de la docència (cosa que implica, òbviament, una millor preparació pedagògica del professorat) i la creació científica a través de la investigació. Això suposa començar reconeixent que no tot bon investigador ha de ser alhora bon docent i que no tot bon docent ha de ser alhora bon investigador (Fernández Buey, 2009: 63)

Esto significaría, por ejemplo, que los perfiles del profesorado universitario podrían especializarse, y de acuerdo con la elección realizada atribuir las obligaciones en función de ello: quien opte por la docencia –o no acredite investigación- tendría adjudicada más carga docente que quien dedica una parte de su tiempo a la investigación (y tiene productividad reconocida). El acceso a las plazas también tendría

que considerar esta dualidad y exigir, por ejemplo, en caso de que alguien opte de manera preferente por la docencia, su participación –con las publicaciones asociadas- en proyectos de innovación docente.

Si lo anterior se refiere a la dificultad de hacer compatible la docencia con la investigación, una nueva tensión surge cuando se ha de sumar las tareas de gestión. Si bien es cierto que en las Comunidades Autónomas se ha comenzado a evaluar estos quehaceres, sin embargo, a no ser que sea opción personal prioritaria, resulta poco menos que imposible hacerla compatible con una docencia innovadora y con una investigación sostenible.

> *Por otra parte, extraoficialmente se dice que la ANECA ya tiene en cuenta el desempeño de los cargos académicos cuando debe evaluar la producción investigadora de un universitario, no en el sentido de que se puntúe dicho cargo, sino comprendiendo la disminución de la productividad por causa de las tareas de gestión universitaria. Todo el que ha tenido un cargo académico sabe que esto sucede y que contra ello apenas nada puede hacerse. Sin embargo, tampoco la ANECA lo expresa en los criterios que publica en cada convocatoria. Al ocupar un cargo académico se está realizando un servicio a la universidad de cada cual y, al mismo tiempo, a la Universidad española en general; un servicio que está mal pagado, poco reducido de docencia (se siguen perdiendo clases por culpa de reuniones); y, encima, resulta una carga cuando tienen que evaluarte la producción investigadora. Si es verdad que la ANECA tiene en cuenta el ejercicio de cargos académicos, debiera manifestarlo pública y claramente. Y si no es verdad, debiera considerar como un atenuante el ejercicio de un cargo académico en la reducción de la investigación de un profesor universitario durante los años de disfrute del cargo.*
>
> *Un paso adelante al respecto creo que es el hecho de que en las nuevas acreditaciones para poder optar a una plaza de los CDU se establezcan los baremos en función de las tres ocupaciones de docencia, investigación y gestión. Sin embargo, insisto en el hecho de que la investigación ha ido siendo relegada a un status secundario en muchas universidades españolas.*

Cuando Irene devolvió su historia añadió el siguiente comentario que muestra a las claras los efectos que tiene la actual priorización de la investigación en la evaluación de la actividad del profesorado universitario.

> *[Precisamente, el hecho de haber disminuido mi producción investigadora durante los 6 años que fui Directora es la razón por la que no he solicitado todavía el tercer sexenio, porque la gestión universitaria me ha originado un retraso de algo más de 2 años en mi actividad investigadora. Pero, si como dicen en estos tiempos, la obligación del universitario es cubrir los tres ámbitos de docente, investigador y gestor, al evaluarse el rendimiento en cada una de estas actividades, debería tenerse en cuenta la labor desarrollada en las otras dos. ¿Hace esto la ANECA realmente?]*

En el "Libro blanco de la investigación en Humanidades" (FECYT, 2006: 36) también se reconoce la problemática esbozada por Irene, y se plantea, como se ha señalado más arriba, la necesidad de reconvertir la actual situación monolítica en un camino de mayor especialización.

> El principal problema del modelo actual de carrera universitaria es su naturaleza monolítica: se supone que todo profesor debe hacerlo todo (ser docente, investigador y, eventualmente, gestor) en la misma medida que los demás, sin que se acepten componentes variables en

> función de los intereses, de las capacidades y los resultados obtenidos por cada uno. Tal sistema es por definición ineficiente y genera constante insatisfacción, ya que no está al alcance de cualquiera ser simultáneamente un excelente docente, investigador y, eventualmente, gestor.

Opción que queda apuntada y que conecta, porque se encuentra a ella vinculada, con los procesos de evaluación de la investigación puestos en marcha desde la creación de la ANECA en 2002.

La evaluación de la investigación en humanidades: luces y sombras

Una de las finalidades de la LRU (1983) y de la Ley de la Ciencia (1986) fue colocar en la lista de prioridades de la política y la universidad española el incremento de la productividad y el impacto internacional de la investigación, de manera que estuviera acorde con la mejora general del nivel de vida de los ciudadanos.

> La consolidación democrática en España, la mayoría absoluta del partido gobernante, el PSOE, la concienciación española de una presencia digna en Europa en cuanto al nivel científico e investigador con sus correspondencias con la estructura económica de progreso y desarrollo y con el bienestar social de la población… forzaron necesariamente el nacimiento de la 'Ley de la Ciencia' (Capitán Díaz, 2000: 304).

Sin embargo, desde sus inicios, la aplicación de los planes de investigación y desarrollo (I+D) ha seguido el patrón de las Ciencias Experimentales y Naturales; que ha marcado el patrón de lo que ha de ser la actividad investigadora, su reconocimiento y evaluación. Situación que se hace más evidente a partir de la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

> La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (L.O.U.) atribuye a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) funciones relacionadas con la evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión de los profesores universitarios como requisito previo para la contratación de éstos en alguna de las figuras -profesor contratado doctor, profesor ayudante doctor, profesor colaborador y profesor de universidad privada- establecidas a tal efecto por la L.O.U (Legislación Universitaria. Normativa general y autonómica, 1990).

La falta de criterios para organizar de manera específica la promoción y la valoración de la investigación en Humanidades ha generado (y sigue generando) una situación de incomodidad, cuando no de injusticia, como la que plantea Irene.

> *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. Pondré un ejemplo ilustrativo: en los nuevos baremos para la valoración de la producción investigadora se califica mejor un artículo en una revista que un libro.*

Esta situación se hace más evidente cuando se trata de la consideración del valor de relevancia que puede tener un libro o una monografía, medio habitual de hacer públicos los conocimientos derivados de la investigación en el campo de las Humanidades.

> *Esto tiene sentido en las ciencias positivas, pero no en las Humanidades. Los médicos, por ejemplo, cuando tienen algún descubrimiento o aportación*

relevante que transmitir utilizan el rápido canal de alguna prestigiosa revista, mientras que cuando publican algún libro, éste suele contener un compendio de lo sabido por el autor sobre un determinado tema, cuyos contenidos más novedosos ya han sido previamente dados a conocer en alguna revista de amplia difusión. En cambio, en las Humanidades sucede totalmente al revés. Los resultados de una investigación, largamente elaborada y madurada, se publican en forma de libro porque necesitamos de más espacio para demostrar nuestra tesis y desplegar el siempre amplio aparato crítico que la naturaleza de nuestras ciencias exige. Y los artículos de las revistas se reservan para la transmisión de aspectos concretos o parciales que no exigen un desarrollo discursivo y demostrativo amplio.

Aunque cada vez se está extendiendo la importancia de formar centros o grupos de investigación consolidados en el ámbito de las Humanidades, hay áreas y temas, que siguen abocadas a una actividad más individual y solitaria. Este hecho provoca un nuevo desajuste a la hora de la valoración de la investigación y de la posibilidad de acceder a proyectos financiados.

De igual modo, no es justo que un artículo hecho entre varios investigadores se valore de igual manera que otro hecho por un único autor. De nuevo, se está aplicando el modelo de las ciencias a las letras. Siguiendo con el ejemplo de los médicos, un artículo firmado entre cinco o seis personas obedece al trabajo en el laboratorio o en la clínica de un equipo médico que, al final, firman todos. En cambio, en las Humanidades se trabaja más en solitario, de nuevo por la naturaleza misma de las disciplinas, y los artículos rara vez están suscritos por más de dos personas, siendo lo más habitual la existencia de un único autor.

Si bien el tema de los criterios de evaluación de la investigación en Humanidades ha sido considerado en informes recientes (FECYT, 2007) y que la ANECA ha hecho públicos criterios específicos para la evaluación de los sexenios de actividad investigadora en este ámbito de estudio, no es una cuestión que esté resuelta, y queda mucho camino por recorrer.

> Es preciso diseminar entre la comunidad de investigación en Humanidades la conveniencia de aceptar la cultura de la evaluación como componente básico de cualquier política científica. En las últimas décadas, en España se ha avanzado en este sentido, aunque todavía queda mucho por hacer. En Humanidades todavía se detectan reticencias a la aplicación y generalización de los mecanismos que se usan habitualmente en los campos científicos. Lo primero que debe decirse sobre este particular es que no se trata de un problema estrictamente español (FECYT, 2006: 44).

Un camino que ha de considerar por parte de las instancias evaluadoras y promotoras de la investigación la diferente naturaleza, objetivos y finalidades de los estudios vinculados a las Humanidades.

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.*

Situación que exige una reflexión y acciones de mayor calado, vinculados a lo que se planteaba más arriba: la valoración específica de la actividad investigadora y su relación con los procesos de generación de puestos de trabajo y de contratación de nuevo personal.

Todo lo anterior pone de manifiesto, en la perspectiva y finalidad de este estudio, que uno de los cambios que el profesorado de Humanidades y Ciencias Sociales (con todas las previsiones con las que ha de considerarse esta división) ha de afrontar es no sólo cómo hacer compatibles las exigencias de ser a la vez competente, cualificado y reconocido en sus actividades docentes e investigadoras, sino asumir la presión añadida que supone afrontar la investigación en Humanidades bajo la lógica y los criterios aplicados a las Ciencias Experimentales y de la Naturaleza.

El Espacio Europeo de Educación Superior

A todo lo anterior hay que añadir un nuevo tema de tensión –un foco de cambio, derivado de cómo las autoridades españolas han planteado la adaptación de las universidades y el profesorado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

> Conviene recordar que, en el caso español, el tiempo inmediato a los acuerdos de Bolonia estuvo ocupado por la confrontación en torno a la LOU (Ley Orgánica de Universidades) que impuso el Partido Popular (PP) a pesar de la oposición de la mayoría de los estudiantes, profesores e incluso de buena parte de los rectores, y también del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), aunque luego éste, cuando llegó al Gobierno, no la anulara como había prometido. Con la «batalla de la LOU» en primer plano, *Bolonia* apenas tuvo repercusión hasta que empezó a concretarse en documentos gubernamentales. Estos aparecieron en 2003, en la época de la ministra Pilar del Castillo (PP), y fueron lanzados como globos sonda para captar el grado de aceptación/resistencia a sus contenidos: una práctica recurrente en la política española que, para establecer diagnósticos, sustituye al debate social (Moreno, 2009:37).

Lo que era una adaptación que tenía que facilitar la homologación de títulos y el tránsito de estudiantes y profesionales por Europa, se ha convertido en una excusa para cambiar planes de estudio y modificar –por decreto y presión administrativa- la manera de organizar la enseñanza y favorecer el aprendizaje en la Universidad.

> *Voy a terminar manifestando mi escepticismo sobre el futuro que pueda tener la Universidad española en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, que en estos momentos se está implantando en España. Formuladas en sus planteamientos teóricos, casi todas las reformas universitarias tienen aspectos positivos. Otra cosa muy distinta es llevar la teoría a la práctica. Las recientes manifestaciones estudiantiles en el segundo año de implantación de Posgrados Oficiales, más allá de los programas piloto, tienen su equivalente en el descontento de muchos profesores. La idea de unos cursos genéricos (el Grado) y de varios cursos de especialización por cada Grado (el Posgrado) sería espléndida si se hubiese considerado paralelamente una reforma que supusiera un incremento presupuestario importante para que las universidades pudieran presentar una oferta amplia y diversa de posgrados. Desconozco si esto será lo que suceda en las universidades grandes y con más recursos, pero en Comunidades, como la XXX, y en Universidades, como la de XXX, ya se nos ha dicho que no va a ser así. Seguiremos sometidos a las exigencias mercantilistas con un presupuesto escaso que obligará a que exista un Posgrado por cada Grado (con suerte), de manera que el alumno recibirá por*

fuerza menos contenidos, menos especialización y, desde luego, menos recursos para orientar su futura dedicación a la investigación, si es lo que prefiere elegir.

Sin directrices y normativas claras, -cuando no cambiantes- el profesorado ha entrado en un tobogán técnico-administrativo en el que, además de afrontar las tensiones de mantener los equilibrios de los grupos de poder en los departamentos y las universidades, ha tenido que adecuarse al lenguaje de las competencias, los resultados, los 'verificas',… y llevar sus propuestas de planes de estudio ante tres instancias que han de establecer filtros y pueden plantear cambios.

Otro motivo de queja por mi parte es la forma que cada Administración Autonómica ha establecido para ir sustituyendo los planes antiguos por los nuevos. En los dos cursos anteriores fui una testigo directa del proceder del gobierno autonómico en la implantación de los primeros Posgrados Oficiales. He de decir que la imagen transmitida por el gobierno autonómico y los organismos de ella dependientes en este proceso fue muy negativa. No sólo cambiaban sin avisar las normativas que regían el proceso y que habían sido previamente publicadas, sino que se dejaron entrever las presiones políticas que efectuaban algunas universidades. Quiero aclarar para que no se piense que formulo estas críticas por algún interés personal, que soy votante del PSOE. Pero que en este trabajo se me ha preguntado por mi experiencia y mis opiniones, y yo he respondido con honestidad.

Por eso los temores afloren y las dudas entre lo urgente y lo necesario emergen, sin saber qué camino seguir; sin poder reconocerse como autor del propio devenir de los acontecimientos. Con la sensación de que las limitaciones se impondrán a las posibilidades. Los problemas a las alternativas.

Si algo diferencia la docencia en la universidad de la docencia en los institutos es la estrecha vinculación que existe entre la investigación y la práctica docente. Al menos, entre las materias de Historia, el hecho de que investiguemos sobre los conocimientos que transmitimos enriquece y distingue cualitativamente nuestra docencia de cualquier otra, tanto en planteamientos metodológicos, en la transmisión de entusiasmo al alumno, como en la actualización permanente de los contenidos y la bibliografía. Considero que este nivel de especialización no debiera perderse, por lo que contemplo con temor la desaparición de la adscripción a Áreas y, por tanto, la desaparición de la exigencia de especialización en la docencia que se impartirá en el nuevo título de Grado. Parece que se pretende convertir el Grado en una prolongación de los institutos y reservar la especialización para uno o dos años de Posgrado. Si los alumnos de la LRU y la LOU, al menos los de Historia, siguen reclamando más asignaturas de metodología y más materias de iniciación a la investigación que las ahora hay y que se reparten en tres años (3º, 4º y 5º), ¿qué va a suceder cuando tales materias tengan que compartir el tiempo con las restantes de especialización en un único curso académico? Parece que el resultado previsible es la devaluación formativa de los alumnos, en particular, en lo referido a la investigación.

Y así, transitando por un entorno de conflictos y desajustes, por una reforma que por un lado pregona que cambiará la docencia en la universidad y que contribuirá a la mercantilización –en función de la rentabilidad y la demanda social de las enseñanzas- y

por otro, sintiendo una vez más el eco de la voz Lampedusa en el Gatopardo, y la paradoja del cambio para el no cambio que plantea:

> Si queremos que todo siga como está, es necesario que todo cambie.
> ¿Y ahora qué sucederá? ¡Bah! Tratativas pespunteadas de tiroteos inocuos, y, después, todo será igual pese a que todo habrá cambiado.
> …una de esas batallas que se libran para que todo siga como está.

Ojalá que la profecía no se cumpla. Y que todo este arduo proceso no haga olvidar, como señala Angulo (2008: 202-203), que

> La Europa del Conocimiento es la de la imaginación, la creatividad, la reflexión y la autocrítica profunda, y quizá sólo sea la Universidad –en estos momentos- la única institución capaz de realizarla. Se lo debemos a nuestras sociedades y a la ciudadanía.

Ante los cambios en la universidad

Que la universidad española está en un proceso de cambio nadie lo duda, y el cómo afecta al profesorado, y cómo éste responde es el hilo conductor de esta investigación. Pero se difiere en el diagnóstico y el pronóstico. En este sentido el foco de la reflexión de Irene se centra en tres ejes. El primero tiene que ver con la armonización de las finalidades y logros entre las universidades históricas y las de nueva creación. La tendencia parece ser que sean las propias instituciones –como se suponía que lo hacía el mercado- las que se regulen entre sí –mediante la especialización y la competencia-. Pero si no hay una política clara y definitiva en este sentido es probable que se acabe por definir un mapa de universidades de primera y de segunda. No por la voluntad y los esfuerzos del profesorado, sino por la capacidad de respuesta que puedan desarrollar en función de los recursos y apoyos que reciban.

> *En el proceso de renovación en el que nos encontramos, las Universidades de nueva creación –como la de XXX- tienen que vencer muchos más obstáculos y tienen que hacer mucho más esfuerzo no ya para sobresalir, sino sencillamente para sobrevivir. La competencia brutal de las universidades grandes y más consolidadas en el tiempo origina que nosotros tengamos que trabajar el doble, o el triple, para conseguir lo que las demás alcanzan sin el mismo esfuerzo o, incluso, sin esfuerzo en absoluto. La experiencia en la organización y elaboración, pero sobre todo en la defensa ante diversos intereses políticos latentes (rivalidades y competencias con otras universidades), de los Doctorados de Calidad y del Programa Oficial de Posgrado que tenemos en mi Departamento así me lo ha demostrado. En grado superlativo.*

El segundo eje ha recorrido casi toda la historia. Tiene que ver con el actual desequilibrio entre las funciones docentes e investigadoras (y de gestión) a favor de las primeras (sobre todo en las áreas relacionadas con las Humanidades). Esta situación la denuncia Irene una y otra vez, al tiempo que aporta alternativas.

> *A pesar de que yo comprenda que la Universidad española debe adaptarse a las necesidades de la sociedad y a los cambios que se produzcan en ésta, creo que lo primero que habría que definir es si la investigación va a seguir siendo algo inherente a la actividad universitaria o no. Si se decide que no, entonces el Estado debiera organizar una buena red de Institutos de Investigación, como sucede en Francia por ejemplo. Pero si se decide la continuidad y se define la actividad del profesor universitario dentro del triple parámetro de docencia, investigación y gestión, entonces habría que equilibrar la dedicación y la valoración de estas tres actividades.*

Pero también se hace eco de la necesidad de intervenir sobre este fenómeno instituciones de carácter independiente como la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología

> Por regla general, las universidades establecen la carga docente de cada profesor independientemente de que investigue o no, lo que representa un agravio comparativo y pone en peligro la continuidad de la actividad investigadora. Pese a que acreditar méritos de investigación suele ser una condición necesaria en los concursos que dan acceso a las plazas estables de profesorado, una vez alcanzadas éstas el sistema no incentiva suficientemente la continuidad en el esfuerzo investigador, excepción hecha de la remuneración asociada a los sexenios de investigación, que son el único mecanismo de reconocimiento de la actividad investigadora con efectos crematísticos (FECYT, 2006: 35).

Lo que nos lleva al tercero de los ejes, -quizás el pivote sobre el que se articula el diagnóstico realizado y sus posibles alternativas. ¿Cuál será el modelo de universidad que ha de surgir de la reforma vinculada al cumplimiento de los objetivos de la declaración de Bolonia? ¿Se pasará definitivamente de una institución patrimonialista a una economicista como han denunciado sus detractores? ¿Será la captación y gestión de recursos la prioridad de los órganos de gobierno y del profesorado?

> En buena medida, la *patrimonialización* corporativa de la universidad tradicional se verá sustituida o racionalizada por otra de carácter económico, en la que lo significativo no es sólo la *posición*, a través de la referencia a los cuerpos de funcionarios, como un espacio profesional socialmente estructurado, sino también el *papel* que juegan los profesores investigadores, medido por la capacidad para obtener y gestionar los recursos de la institución (proyectos de investigación, contratos de asesoría técnica o enseñanzas no oficiales) (De Luxán, 1998: 14).

En los próximos años veremos, nos encontraremos o construiremos la respuesta (o respuestas). Pero lo que es evidente, como señala Irene, es que el Estado y la sociedad española, se están jugando una parte importante de su futuro según el modelo (o modelos) de universidad que decidan promover.

> *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.*

Y aquí la respuesta no está en el viento, como escribió en su día Bob Dylan. Ha de ser una tarea de todos. Pero sin orientación política clara. Sin equilibrio entre las decisiones estatales, autonómicas y locales. Sin articulación de un marco de relaciones y equilibrios que van más allá de lo local. Sin personas e instituciones que desarrollen una visión de la misión que ha de cumplir (y lograr) la universidad en un tiempo en el que, como estableció en su día la Organización Mundial de Comercio, la formación superior ya no constituye un derecho sino que se articula como un servicio que se ofrece como un producto más del mercado. Sin tener en cuenta todo ello, el futuro puede estar lleno de limitaciones o de posibilidades.

Una mirada hacia el futuro

En esa mirada hacia el futuro hemos dejado para el final, las expectativas personales de Irene. Si comenzamos con los inicios de su carrera, terminamos con la señal que marca su futuro inmediato.

> *Termino con lo que se refiere a currículum diciendo que este año, en enero de 2008, iba a presentarme a una habilitación a cátedra. A mediados de diciembre me avisan de que a mi padre le han encontrado un cáncer avanzado y que le queda un mes o mes y medio de vida. Organicé mis clases, dejé mi trabajo en la cátedra y me marché a Asturias a estar con mi padre. Murió el día 2 de febrero, cuando se iniciaba el segundo ejercicio de la habilitación. No me preocupa, sé que tengo méritos y que, cuando me acoja al nuevo procedimiento de la acreditación, conseguiré la cátedra. De otro lado, la dotación de la plaza en la XXX tampoco será difícil, dado que al ser una universidad pequeña y según las directrices del Plan de Financiación de las Universidades de esta comunidad autónoma, se necesitan más cátedras y, en especial, se necesitan mujeres catedráticas (que la XXX sólo tiene dos).*

Una observación y un deseo que se hace eco de los cambios que se han generado en los últimos años en las políticas del acceso (y promoción) a las plazas de funcionario. La acreditación ha supuesto una alternativa (más razonable, porque personaliza el proceso y reconoce los méritos individuales) al anterior modelo de las oposiciones en las que se producía el enfrentamiento de todos contra todos y en el que, con frecuencia, eran las relaciones, delfinatos y clientelismos los que decidían la idoneidad de un candidato. Con este eco de futuro ponemos punto final a la historia que nos ha permitido trenzar Irene y explorar algunos de los cambios a los que se enfrenta en la actualidad el profesorado de la universidad española.

Al llegar a este punto, en la revisión del relato de su historia de vida, Irene escribió el siguiente comentario como valoración de una situación que, enraizada en la cultura inercial de la Universidad, parece muy difícil de cambiar.

> *[Permíteme una apostilla final, hecha ahora, al hilo de esta lectura de tu texto y después de que me enviaras el cuestionario. Por lo que en estos momentos estamos viviendo, el sistema de acreditación sigue siendo servil a los clientelismos. Yo todavía no he enviado mi currículum a la ANECA, pero lo que estoy viendo a mi alrededor (y no me refiero sólo a XXX) es más de lo mismo. Hablar de ello sería tema para una nueva "historia". La universidad pública española me provoca una profunda tristeza.]*

9
"Han cambiado las reglas del juego y casi no nos hemos dado cuenta"

Fernando Hernández Hernández

El marco de la historia

Costó poder hacer la segunda historia de vida en esta universidad. No resultó sencillo encontrar una profesora de los ámbitos de Humanidades y Ciencias Sociales que mostrara disponibilidad para colaborar con la investigación. Alguna a la que le escribimos planteando la posibilidad nunca contestó. Otra, con la que fijamos una cita, el día que tenía que celebrarse el encuentro lo anuló, diciendo que se había olvidado y que tenía otro compromiso. Así fue pasando el tiempo. Por fin una colega nos sugirió el nombre de A.[92], y vimos que cumplía con el perfil de la muestra intencional que habíamos fijado. Con el aporte añadido de ser una profesora Titular de Escuela Universitaria (TEU), lo que podía desvelar decisiones que no suelen aparecer en quienes son CU o TU. Nos pusimos en contacto con ella y respondió de manera positiva a la invitación que le hicimos.

El día que quedamos para la entrevista, deambulé por el campus hasta encontrar la Facultad y en ella el departamento. En este transitar me encontré en uno de los edificios con la acampada de los estudiantes que protestaban contra la implantación del acuerdo de Bolonia. Pensé que era un escenario apropiado para una investigación que trata sobre los cambios en la universidad. Llegué al departamento y pregunté por el despacho de A. a las administrativas. Como había llegado antes de la hora esperé leyendo en una esquina en la que confluían dos pasillos. Dado que el encuentro tenía mucho de cita a ciegas, al ver una persona que llegaba, pensé que podía ser A. Oí como saludaba a sus compañeros. Desde la posición que me encontraba miré al pasillo y observé cómo entraba en el despacho que tenía su nombre. Esperé unos minutos. Me acerqué a la puerta y toqué. Me presenté. Le conté de nuevo la finalidad de la investigación. Le expliqué el por qué su perfil era adecuado para nuestra muestra intencional. Le sugerí comenzar hablando de su trayectoria. Como nuestros intercambios previos habían sido en catalán, la entrevista se realizó de manera natural en esta lengua. Para escribir la historia se ha realizado la traducción al castellano. En notas a pié de página aparece la versión original de la conversación. Al final de la entrevista le pregunté si quería añadir alguna cuestión más o señalar algún comentario.

> *Creo que ha ido muy bien* (la conversación); *incluso ha habido cosas que yo ni había pensado que me las podías preguntar*.

Quizá una de las aportaciones de la perspectiva de las historias de vida es que ofrece no sólo conocimientos derivados de la memoria narrada de las experiencias de los

[92] La profesora nos pidió que preserváramos el anonimato de la historia y de su contexto.

colaboradores, sino que les permite en ocasiones descubrir-se (en) territorios no explorados. Este proceso, que tiene mucho de toma de conciencia, puede contribuir al 'empoderamiento' de quienes participan. Dimensión ésta de la investigación social que con frecuencia se olvida, cuando las voces se toman como datos sobre los cuales el investigador construye un relato en el que confirma sus posiciones iniciales.

La historia está construida en dos partes. En la primera se presenta lo que podría considerarse como su trayectoria en la Universidad. En la segunda, aparecen los temas que, en relación a los cambios que emergían de sus reflexiones: ser mujer en la universidad, el dilema entre la docencia y la investigación, los cambios en los estudiantes, los efectos del EEES. La historia termina con una serie de aportaciones –a modo de balance- sobre los principales cambios que, según A., afectan a la Universidad, además de con una reflexión sobre por qué le vale la pena seguir con entusiasmo desempeñando su tarea.

La trayectoria docente e investigadora: Comencé de una forma muy extraña, porque era un contrato laboral

A. entra en la universidad como estudiante en el período en que la democracia representativa se establece como forma de gobierno en España; coincide con la victoria del PSOE en las elecciones de 1982 y su primer gobierno marcado por el afán normalizador y modernizador del país; es testigo de las manifestaciones de los estudiantes contra la aprobación y puesta en marcha de la LRU (1983), ley que marcaría la agenda del sentido y misión de la Universidad en los siguientes lustros; vive el tránsito de una universidad elitista a una de masas y la consecuente entrada de profesorado joven, casi recién licenciado, para poder atender a la demanda social de formación en la Universidad.

> (Viví ese periodo) *fundamentalmente de estudiante. Porque cuando llegué a la facultad, en dos o tres meses estaban ya los estudiantes en huelga por lo de la LRU,… y después fue toda la movilización de los PNN. Pero ya después, cuando entro aquí, la verdad es que lo vivo de muy lejos, muy lejos. Lo vivo más por las características de ser una escuela adscrita, y el hecho de que estuviera integrada en el departamento, muchos compañeros no sabían ni que existíamos. El resto de esta etapa, del año 86 hacia delante,… no la he visto como una etapa de mucha movilización, o es de otro tipo,… lo que yo recuerdo.*

El periodo en el que A. entra a la universidad, termina los estudios de Sociología y es contratada como profesora es un tiempo en el que se reclaman cambios profundos en el paisaje de la Universidad y que la aprobación de la LRU va, en parte, a propiciar.

> La situación de la universidad española era verdaderamente grave: una universidad desbordada por el continuo incremento de la demanda (1967: 71.000 alumnos; 1980: 650.000); un crecimiento desbordado de centros universitarios ayuno de toda planificación; una estructura universitaria pensada para la elite; planes rígidos de estudio; un predominio de la cátedra y de la asignatura, un tercer ciclo inadecuado; una desconexión casi total entre la investigación y la docencia; un profesorado reclutado a toda prisa y sin la formación adecuada; falta de cauces legales para la solución de estos problemas; divorcio, en fin, entre la sociedad y la universidad ante la falta de respuesta de la institución docente a los serios problemas propios de una nueva época (De Puelles, 1999: 44-45).

A. entra como profesora a una Escuela Universitaria, modalidad institucional propiciada por la LGE (1970) para la realización de estudios de primer ciclo (diplomaturas), en las que se incluían desde los estudios de magisterio, a los de enfermería o arquitectos e

ingenieros técnicos. En el caso específico de las escuelas de trabajo social, estas instituciones habían estado vinculadas, en algunos casos, a la iglesia católica, -algunos de ellos de clara orientación progresista durante el franquismo- tenían la función de formar a las asistentas sociales primero, y a los trabajadores sociales más tarde.

> *Yo entré en la universidad como profesora muy pronto. Acabé la licenciatura, la hice en Madrid, en la Complutense, y volví a mi ciudad. Y empecé con investigaciones sobre jóvenes y así,… En un determinado momento apareció en la prensa la creación de la Escuela universitaria de Trabajo Social. Me presenté y bueno, me escogieron, con lo cual, en pocos meses, en el año 1986, ya estaba en la universidad en la que estoy ahora.*

El curso 1986-87, cuando A. inicia tu tarea docente, se caracterizó por una huelga generalizada de los estudiantes universitarios y de los institutos –que tuvo como una de sus consecuencias el relevo del ministro Maravall por Javier Solana- y por otra huelga del profesorado no universitario. La modalidad de contrato laboral que se le ofrece a A. no sólo responde a una cuestión administrativa, por las características de institución adscrita que tenía la Escuela de Trabajo Social, sino que también formaba parte de una reivindicación que venía de lejos, del movimiento de PNN, que defendía una alternativa contractual al sistema funcionarial. En cualquier caso, la entrada en la universidad, en una institución que se mueve en los márgenes, le posibilita no sólo encontrar un grupo de colegas con los que puede experimentar formas de colaboración docente e investigadora, sino que le permite introducirse en la institución universitaria sin las tensiones y ajustes que entonces se vivían.

> *Comencé de una forma muy extraña, porque era un contrato laboral. Todo el profesorado que habíamos entrado éramos muy jóvenes, pero era un contrato laboral. Hemos hecho algunas veces las equivalencias y sería como 24 ó 26, 27 créditos de docencia, es decir, mucha docencia. Bueno, para mí fue importante entrar porque la Escuela era un poco marginal; en aquel momento era una escuela adscrita, pero al mismo tiempo se incrementa con gente muy joven de Psicología, Pedagogía, Sociología, Antropología,… Y bueno, se formó una especie de equipo, casi de manera espontánea, que hacíamos investigación juntos, que compartíamos formas de dar clase y las transparencias. Y bueno, continué siempre haciendo investigación,…*

Tres sucesos importantes en la trayectoria de A. tienen lugar en el tránsito de la década de los años ochenta a la de los noventa. Por un lado, la Escuela se normaliza, dejando de ser un centro adscrito y pasando a integrarse en la universidad; el segundo afecta a la esfera privada de A. y tiene que ver con el nacimiento de su hijo; y el tercero, siete años después de haber entrado a la universidad, consolida su puesto de trabajo mediante una oposición a la plaza de profesora titular de escuela (TEU), que no requería estar en posición del título de doctora.

> *A finales de los ochenta,… o en los noventa, la Escuela pasó a ser,… se integra plenamente en la universidad. Me casé y tengo a mi hijo. En 1992 preparo oposiciones a titular de escuela universitaria, porque no tenía la tesis acabada, y en 1993 oposito a la plaza de titular (de Escuela Universitaria) y ya me quedo más tranquila.*

Pero este cambio institucional fue sólo el primero con el que tuvieron que lidiar A. y sus colegas. La integración en la universidad vino seguida por la vinculación a una facultad, y en el caso específico de A., unos años después, al cambio del lugar de trabajo, en el momento en el que deja la docencia en la titulación de Trabajo Social y pasa a

Sociología. Hay que pensar que cada uno de estos cambios supone una reconversión, un ajuste en las relaciones, una adaptación a las micropolíticas de la institución, una nueva comprensión de las formas de poder que se ejercen en las facultades y departamentos.

> *Al cabo de 5 ó 6 años la Escuela se integra en la Facultad de Sociales. Yo sigo dando clases en la titulación de Trabajo Social, de muchas cosas diferentes, de Sociología, de Técnicas de Investigación,… Y en 2003 cuando comenzamos muchas cosas de innovación, en mi despacho, el jefe del departamento me propone que pase a dar docencia en la titulación de Sociología, y poco a poco voy abandonando Trabajo Social y me voy a Sociología,… que tienes que dedicarle más, hay más dificultades, porque la innovación,… los cambios de mentalidad, no todos los profesores lo tienen claro,* (y hay) *problemas de recursos,… pero bueno.*

En este recorrido también A. se ha tenido que enfrentar con los efectos de las relaciones universitarias regidas por vínculos endogámicos; con dilemas que le han llevado durante un periodo de su vida a poner por delante la docencia a la investigación. Todo lo cual desvela cómo las relaciones forman parte de la trama de los vínculos y apoyos y que tienen una influencia notable en las carreras universitarias.

> *Yo soy un bicho muy raro, porque entro de pura casualidad, sin apoyo, sin nada. Sencillamente, bueno, la persona que parece que sí que tenía un apoyo, tenía menos currículum que yo y pareció que era muy vergonzoso que él ganase... No, disculpa, habían dos personas que estaban apoyadas, y una venía de un departamento, yo pensaba que era una cátedra de un departamento, y entonces me parece que frente a esa lucha de fuerzas estaba mi currículum, me cogieron a mí un poco para no conflictivizar en exceso la situación. De hecho, eso ha significado una ventaja, porque me ha permitido moverme a mi aire, investigar lo que yo quería con la gente que yo quería; pero también a la largo termina teniendo una desventaja,… una desventaja porque no he tenido nunca apoyo de alguien con el poder de decir, vamos a publicar allí o vamos a presentar una comunicación allá, o vamos a,… eso en estos momentos que ya estamos en un proceso más competitivo y mucho más global,…*

Si en esta parte de la historia de vida se han querido resaltar, de manera especial, la movilidad institucional que vive A. en estos primeros 17 años de su trayectoria, es porque refleja en buena medida los ajustes que se han ido realizando en la universidad española y a los que se ha tenido que ir adaptando el profesorado. Ajustes que tienen que ver con la transformación de los estudios impartidos en instituciones adscritas a estudios universitarios; los cambios en las formas de contratación; y los cambios en la estructura organizativa de los estudios en la propias universidades (facultades y departamentos). Todo ello con el trasfondo de las micropolíticas relacionadas con las afinidades y vínculos que demandan, en ocasiones, reconocer jerarquías y dependencias, pero que, en cualquier caso ha implicado un constante proceso de adaptación que ha tenido que hacerse compatible con la vida familiar de los docentes.

Ser mujer en la universidad

Esta cuestión de la compatibilidad de la vida familiar y la exigencia de dedicación de la universidad aparece, sobre todo, en la trayectoria de las profesoras. Algunas la resuelven con la colaboración de sus parejas. Otras, como en el caso de A.,

interfiere claramente en una carrera que en ese periodo comenzaba a tener reconocimiento y visibilidad.

> (Me he mantenido como profesora titular de Escuela*) no porque quisiera, sino porque esto tiene que ver con mi vida personal. Cuando nace mi hijo, tengo que optar un poco entre ralentizar toda la marcha de investigación, congresos y dedicarle más tiempo a él. Hubiera podido desarrollar,… seguir desarrollando mi carrera profesional, pero opto por cuidar a mi hijo. A finales de los años 90 reemprendo un grupo de investigación. Desde 2003 o así he vuelto a recuperar otra vez todo eso, la investigación y el grupo de investigación. He aprovechado para volver a ir a congresos, y volver a dedicarle muchas horas a publicar.*

Situación que es reconocida por otras investigadoras que destacan la dificultad añadida que supone, en las condiciones que ha ido creando la universidad en estos 30 años, hacer compatible el progreso en la carrera universitaria con las demandas del entorno familiar.

> Cuando la decisión de seguir la carrera investigadora se ha tomado, no cabe duda de que para la mujer es más complicado, por el entorno de trabajo y el tema familiar, éste habitualmente muy arraigado (Santiesteban en De Pablo, 2002: 592).

Lo que sitúa a A. en un dilema, extensivo a otras colegas, que la universidad siempre ha considerado como parte de la esfera personal, cuando en realidad es una forma de discriminación que, los sucesivos cambios, han tenido presentes sólo recientemente –en esta década- con la creación de iniciativas relacionadas a políticas de igualdad, pero que no se ha visto en acciones que hagan factible en las jóvenes profesoras esta compatibilidad. En muchos casos, especialmente para las profesoras de la generación de A., el dilema se transformó en una limitación, bien por tener que aplazar decisiones vinculadas a la promoción académica, bien por tener que ralentizar las carreras respecto a sus colegas hombres.

> *Yo lo viví como un dilema muy fuerte y las compañeras con las que he hablado han pasado por la misma experiencia, lo han vivido igual,… porque te gusta mucho una cosa, pero al mismo tiempo también te gustan otras, tu hijo o tu hija, o lo que sea,… Y sientes una responsabilidad muy grande,… es un dilema, que estás en todos los lados y no estás en ningún lado*.

Pero no es sólo la cuestión de la compatibilidad y sus derivados –políticas de igualdad- lo que tiene que ver y afecta al ser mujer en la Universidad. No se puede evitar señalar que el hecho de ser mujer no es sólo una cuestión de género, sino de posicionalidad política, de sentido de ser, que afecta y repercute en cómo se afrontan los cambios que han tenido lugar (están teniendo lugar) en la Universidad.

> (La condición de ser mujer ha sido*) fundamental, fundamental, constantemente. Lo que pasa es que es que sí que es cierto, porque yo tomo conciencia de que mi posición en la universidad tiene mucho que ver con el hecho de ser mujer y con los roles sociales que se nos adjudican,… no cuando entro en la Universidad. Hablo del año 1995, cuando me doy cuenta de que por mucho que yo quiera, la estructura social que me envuelve no está preparada para que yo pueda compatibilizar mi maternidad con mi trayectoria profesional. A ver, yo no puedo hacer Ciencias Sociales, que estamos constantemente leyendo las líneas de producción de los textos y, por ejemplo, estoy en una reunión con mis compañeros varones, y veo la tranquilidad con la que ellos comienzan la reunión, la alargan,… en realidad ya lo han decidido todo antes en los pasillos, en la cafetería, en oto lugar, por teléfono, ¿de acuerdo? La reunión se alarga,*

se alarga, interminable, digamos impresionante, porque dices 'ostras, que de hacer la comida'. No puedo evitar pensar que ellos no están pensando en nada que no sea eso. Entonces, claro, como mujer, tu posición es siempre una posición más débil. Porque aunque aguantes hasta el final de la reunión, las decisiones importantes probablemente no se toman en la reunión, se han tomado fuera, en un momento y un tiempo que tú no podías estar porque estabas atendiendo cosas que tenían que ver con tu vida. Yo creo que a veces es inevitable, o yo qué sé, en clase, no puedo evitar ver si las chicas hablan más, si hablan menos, ¿sabes? Estoy constantemente,… Son unas gafas que me he puesto,…

En el caso de A. esta mirada de mujer va más allá de las circunstancias cotidianas y se proyecta en el lugar de sentido desde el que afronta el 'estar' en la Universidad y en la propia orientación de su actividad investigadora.

Yo creo que desde hace 4 ó 5 años que me defino públicamente como feminista; había tenido siempre muchas reticencias pero porque tampoco encontraba el lugar entre las democráticas y el feminismo de la igualdad y el de la diferencia tampoco sabía muy bien ahí,… quiero decir,… no terminaba por encontrarme a gusto en ningún lugar. A ver, yo llego a lo que son los estudios sobre la situación social de las mujeres y después a los estudios de género casi por casualidad. En 1986 me proponen formar parte de un estudio sobre la situación de la mujer en esta Comunidad; digo que sí, fue casi mi primera gran investigación y bueno, quedé enganchada al tema. Además, yo supongo que tiene que ver con trayectorias puramente personales y biográficas, cómo yo he construido el papel de madre,… y entonces, yo era un poco de estas personas muy próximas al mundo masculino, que era lo que no estaba previsto en mi biografía personal, no estaba previsto que yo llegara a la universidad, ni que me dedicara a estas cosas, y entonces, en 1986 fue para mí como un clic, o sea, de golpe empecé a comprender cosas, de mi madre, del entorno femenino,… Y bueno, se convierte un poco en mi tema de investigación, de estudio.

Este recorrido, este trayecto de intercambios y de opciones lleva a A. a perfilar una línea de trabajo desde la que no sólo asume su autonomía como investigadora más allá de tutelas y dependencias, sino que le permite delimitar un territorio de estudio que le revierte, a modo de reflejo en un espejo, la propia mirada y sentido de ser sobre el territorio institucional y de saberes por los que transita en la universidad.

Yo me inicié muy poco en lo que son los ámbitos institucionales, siempre me he integrado en equipos, he hecho investigaciones y tal, pero quien de alguna manera tenía la conexión institucional era otra persona, no era yo. En los últimos años sí que estoy trabajando un poco en una línea que yo creo que todavía es más,… está como difuminada o es poco visible, que no sería ni feminismo de la igualdad ni feminismo de la diferencia, otra cosa que no sé bien como denominar, que políticamente yo no sé si se puede articular de alguna manera o no, pero que de alguna forma va más allá... es complicado,… en todo lo que es el transgénero, el feminismo de Judith Butler, todo lo que tiene que ver con el feminismo lésbico, etc., etc., es complicado. Pero sería algo así como un feminismo en el cual la mirada de la mujer implica una lucha constante con los hombres ¿no? A ver, éste es un campo muy complejo, la perspectiva de género, tanto desde la perspectiva puramente analítica y teórica que después cuando ves las vinculaciones con otros campos,…

La condición o la posicionalidad que conlleva ser mujer ha sido un condicionante visible –y oculto- para la trayectoria académica no sólo de A. sino de otras mujeres de su generación. La investigación sobre la situación de la mujer en la universidad, desde el estudio realizado por Wenneras y Wold (1997) que ponía en evidencia que las mujeres tenían que estar más cualificadas que los hombres para obtener la misma plaza, ha ido corroborando que los cambios han permeabilizado de manera muy tenue este terreno. Especialmente en la falta de políticas efectivas para hacer compatible las tareas universitarias con las opciones personales.

El dilema entre la docencia y la investigación

La relación con los cambios se presenta, como se ha visto en el apartado anterior, vinculada a dilemas que ha de afrontar el profesorado. Un nuevo dilema emerge en la conversación y que tiene una relación profunda con uno de los cambios que tiene lugar –sobre todo- a partir de 1986, cuando se aprueba la *Ley de fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica.* Esta ley supuso colocar a la investigación como elemento esencial de la carrera universitaria, así como un eje clave en la evaluación tanto de las universidades como del profesorado. Pero esta prioridad no siempre va a ser compatible con otras decisiones que afectan a la vida de A. y que tiene, como consecuencia priorizar su dedicación a la docencia y aplazar otros objetivos relacionados con su carrera universitaria.

> *Pero la verdad es que hay 11 años que son prácticamente de docencia, pero además por responsabilidad de cara a los estudiantes,… bueno, puedes hacer poco en tu profesión, pero por los que tengo delante lo haré lo mejor posible. Lo digo porque muchas veces, en todos los debates sobre si te gusta más la docencia o la investigación, ¿sabes? Muchas veces parece que los que nos acabamos dedicando a la docencia es porque nos gusta más la docencia y no tanto la investigación,… Yo no estoy de acuerdo. Yo en Sociología entro después porque me gustaba la investigación, pero las circunstancias vitales te llevan a donde te llevan,… Pero bueno, desgraciadamente en este país las mujeres son las que nos encargamos de manera mayoritaria de los más pequeños ¿no?*

Lo que nos sitúa en otro de los dilemas, o contradicciones, a los que se ha tenido que enfrentar el profesorado. La contratación se sigue haciendo en función de las necesidades docentes –el ejemplo de A. es claro en los inicios de su llegada a la universidad- pero la promoción, el reconocimiento se ha hecho por la contribución investigadora. ¿Qué sucede si un docente decide priorizar, tratar de innovar, poner sus energías en ser aquello para lo que fue en su día contratado? En el mejor de los casos no tendría el reconocimiento de sus pares, y en la actualidad, tampoco de las comisiones de acreditación.

> En la disección de los males, quizás la prioridad primera corresponda, con absoluta justicia, a una confusión que contamina los principios en que se fundamenta la carrera profesional de los profesores de universidad. Si no resultase excesivamente agresivo el calificativo, podría tildarse ésta de esquizofrénica: se progresa en el escalafón académico por méritos realizados en actividades investigadoras y, sin embargo, la dotación de plazas de nuevos profesores se justifica en exclusiva por las necesidades docentes generadas por los compromisos de enseñanza que adquieren los departamentos en las universidades (Michavila, 2005: 38-39).

El marco que se diseña en 1986 y que se ha ido desarrollando en los sucesivos Programas Marco de Investigación, la práctica de la investigación ha sido pensada

desde la manera de proceder de las Ciencias Experimentales. En las Ciencias Sociales –como en las Humanidades- la investigación se ha considerado más como una práctica individual, o de pequeños grupos, pero sin una entidad o ubicación –el laboratorio- como sucede en las Ciencias Experimentales.

> *A ver, es que he de acabar la tesis y estoy intentado, simultáneamente, en el contexto de este departamento que no es un contexto muy favorable, porque no hay equipos de investigación consolidados,… estoy intentando simultáneamente publicar en revistas indexadas, de tal manera que el momento en el que termine la tesis, que supongo que ya estará en septiembre, presentar ya, o bien la acreditación o bien el sexenio y pasar a titular de universidad.*

Esta disfunción entre la exigencia de investigación y el funcionamiento de los departamentos y los grupos en Ciencias Sociales la recoge, no sólo las manifestaciones de A., sino el informe sobre la situación de la investigación en Humanidades, donde se destaca que

> De hecho, la primera conclusión que puede obtenerse de la situación que se acaba de describir es que apenas existe una profesión investigadora en Humanidades –con la excepción, cuantitativamente poco significativa, de las plazas del CSIC– y que el desarrollo de la investigación en esta área tiene un carácter ancilar respecto de las necesidades docentes, que son las que en último término determinan la convocatoria de las plazas a las que pueden optar los investigadores, quienes son ante todo profesores. Se trata de un problema estructural del sistema español de I+D+i (FECYT, 2006: 15).

Esta situación afecta, en el caso de A., a su propia relación con la tesis doctoral. No se trata sólo de que las circunstancias personales hayan tenido un efecto en la demora de su realización.

> *La tesis la estoy haciendo de relaciones de género y la vida cotidiana; estoy intentando ver el tipo de relación que hay entre hombres y mujeres que están participando en asociaciones del tercer sector y su cotidianidad respecto a la distribución de tareas,… Estoy intentando vincular la participación ciudadana, con todo lo que eso implica, porque son asociaciones muy diversas, con desigualdad de género dentro de lo doméstico, las familias, emergen cosas muy interesantes,...*

Sino que la falta de grupos de investigación en los que pudiera realizar su proyecto, también ha contribuido a que éste no se haya llevado a cabo dentro de un ambiente que lo favoreciera y, que, en última instancia le lleva a concebirlo como una acción individual, dependiente de la voluntad de la investigadora en cuestión.

Los cambios de los estudiantes: *"Yo he visto incluso un nivel infantilizado"*

Un área en la que los cambios son percibidos como notables es la referida a los estudiantes. Como se ha señalado, cuando A. entró en la Universidad, se estaba en plena Transición democrática. La Universidad era no sólo una institución en la que las tensiones y las reivindicaciones sociales se evidenciaban, sino que también era percibida como institución que comenzaba a estar dedicada a la educación de las elites y pasaba a serlo de mayores capas de población española. Esto significó que, durante la década de los años ochenta, fuera considerada como un referente posibilitador de movilidad social. Tener un título universitario fue considerado como un logro por varias generaciones que hasta entonces habían tenido vedado el acceso a la Universidad. La sociedad, por otra

parte, valoraba, en un periodo de cambios en el sistema productivo, la formación que la Universidad facilitaba. A este tema volveré más adelante.

Pero en los años 90 se produjo un profundo cambio en la sociedad española. No sólo se aprobó la LOGSE (1990) que posibilitó la educación básica hasta los 16 años, sino que se incrementó, como un ningún otro país europeo el acceso de la población a la universidad.

> La Universidad española ha pasado de ser una institución de carácter elitista a convertirse en un sistema que pr oporciona una formación de masas. A título de ejemplo puede indicarse que, en el año 2001, el porcentaje de jóvenes españoles con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años, que habían completado estudios universitarios alcanzaba el 36%, superando la media de los países de la OCDE, que se situaba en un 28% (OCDE, 2003). Esta situación representa un fenómeno sin precedentes ya que, hasta principios de la década de los noventa, nuestro país se había caracterizado por presentar un déficit de capital humano en todos los niveles educativos (Rahona, 2008:39).

El efecto de estos cambios, su reflejo en los estudiantes, lo plantea A. focalizando una serie de cuestiones vinculadas sobre todo al bagaje con el que los jóvenes llegan a la universidad.

> *Yo creo que han cambiado mucho, lo que pasa es que yo no soy de los que les culpabiliza al ciento por ciento; o de quien está todo el día riñéndoles; yo diría que lo tienen difícil, complicado,… probablemente porque de secundaria vienen con un determinado bagaje, y porque llegan a secundaria con un bagaje muy bajo de primaria,… Y hablamos también de la propia sociedad y el contexto cultural en el que estamos, que es más factible cualquier otra cosa que el disfrutar estudiando,… En general veo que todo lo que es la lectura comprensiva, todo lo que tiene que ver,… por ejemplo, los que llegan que vienen básicamente del bachillerato de Ciencias Sociales pero también algunos vienen de Ciencias, otros vienen del bachillerato de Humanidades, por ejemplo, la poca cultura matemática que tienen, el manejo de datos cuantitativos, pero también la poca cultura humanística; pero el nivel muy básico de lectura comprensiva o de crítica comprensiva,… cómo les cuesta hacer un comentario de un texto, llevando un debate razonable… Yo he visto incluso un nivel infantilizado. Frente a esto caben dos cosas, o dices, me enfado muchísimo y les riño muchísimo porque no son los estudiantes que tendrían que ser, o considero que son gente que sabe estar en clase y dedicar un tiempo es estudiar Sociología, pues también tiene su recompensa y que también se puede disfrutar,…*

El cambio producido en los jóvenes es un reflejo de un cambio social, que tal y como señala Hargreaves, vincula los fundamentos morales de la sociedad con los valores que reflejan la educación escolar, familiar y las pedagogías culturales:

> La desaparición de las certidumbres ideológicas del pasado, los fundamentos morales aparentemente firmes sobre los que se asentaba la educación y, conforme a los cuales la gente construía sus vidas y mantenía sus deberes y obligaciones (Hargreaves, 1998: 13).

Este desajuste, produce un cambio en las metas de los jóvenes (siempre en términos generales, porque es indudable que también hay grupos de jóvenes que mantienen y defiende proyectos de transformación social), en lo que les mueve a seguir en la Universidad, en la conexión que establecen entre lo que aprenden (o se les hace aprender) y lo que les interesa e implica.

> *La gente de Trabajo Social, sí* (manifiestan una cierta conciencia y preocupación social), *pero incluso a pesar de eso, yo sigo dando allí una optativa, esa conciencia,… no es aquella conciencia de los años ochenta y pico,*

que la gente venía no solo con ganas de ayudar a, sino también con ganas de transformar. Los estudiantes de Sociología en nuestra facultad son muy especiales. Los que vienen motivados con ganas de comprender qué es lo que pasa en esta sociedad, para transformarla, para intervenir o sencillamente para comprender mejor,… son una minoría. Hemos perdido la visibilidad en el tejido educativo valenciano, la visibilidad de la licenciatura de Sociología, y es un reto que bueno, la responsabilidad es en última instancia del equipo decanal, o de los sucesivos equipos decanales,… porque es una titulación relativamente nueva, yo creo que se puso en marcha en los años 90,… Pero bueno, que ya han pasado años y se podría, no sé, haber hecho mucho más,… somos muy invisibles. Entonces, nos llegan estudiantes que no sabían que hacer, que tienen una nota media en la selectividad y que pueden entrar a Filosofía, a Sociología y Filología Clásica, pues entran a Sociología, tampoco entran muy motivados y son mayoría los que no entran motivados. Entonces hemos de hacer un doble esfuerzo que da alegría, cuando los encuentras en tercero,… Yo estoy ahora por ejemplo en segundo y cuarto,… y los veo en cuarto y me dicen, 'A., me gusta la Sociología'. Pero en segundo, la verdad es que la mayoría está por estar, porque tienen que escoger algo.

Seguramente uno de los desafíos que afronta el profesorado universitario en la actualidad es cómo conectar, en el sentido de promover experiencias de aprendizaje con sentido, con unos jóvenes que llegan a la universidad con unos valores y expectativas, además de una relación con el conocimiento y el saber, que difiere en gran medida de la que tenían los docentes cuando eran estudiantes, y la representación de lo que ha de ser un estudiante universitario que han ido construyendo en sus años de docencia en la Universidad.

Los cambios en relación al EEES: Ni se piensa realmente en los perfiles profesionales, ni en itinerarios, ni en una estructura clara

Cuando nos encontramos para conversar con A. en algunas universidades los estudiantes llevaban varias semanas encerrados pidiendo que se suspendiera la implementación de los acuerdos de Bolonia. En algunos centros se habían constituido asambleas de profesorado y de personal de administración y servicios que pedían una moratoria. Las autoridades de las universidades se debatían en la duda de qué hacer,… si dejar pasar el tiempo o intervenir frente a los encierros. Las autoridades de las Consejerías con atribuciones en las universidades y el Ministerio de Ciencia e Innovación reconocían que quizá no habían explicado bien lo que significaba en la práctica la Declaración de Bolonia. Con este telón de fondo, y estando los estudiantes acampados en el hall de su facultad, no resultó difícil llevar la conversación a sus percepciones sobre el EEES.

En su análisis, lo primero que aparece es el marco de relaciones políticas a las que se vincula este importante cambio en las universidades. Relaciones a las que vincula el acceso a los recursos que permitan la innovación docente que el EEES requiere. En este sentido se refleja el esfuerzo que una parte del profesorado está poniendo en generar materiales y formas de relación pedagógica que vayan más allá de las sesiones de transmisión oral de información. Pero esta dedicación no parece que esté siendo reconocida ni valorada. Quedando en una forma de voluntarismo que poco dice de la voluntad de cambio de las autoridades universitarias.

A ver, los estudiantes efectivamente están constituidos en asamblea de estudiantes,… Yo estoy en la asamblea de profesores. La asamblea de profesores está muy dividida porque hay mucha variedad y porque tienes partidos políticos,… yo no estoy en ningún partido político-, diferentes sindicatos, -esta es una universidad muy influenciada por Comisiones Obreras por ejemplo, menos por la UGT y mucho menos por la CGT. Yo creo que el equipo rectoral ha estado en esta relación con el Gobierno Autonómico y con la Consejería intentando jugar a ser bueno, a portarse bien, a hacer los deberes. Hemos pensando que más pronto o más tarde realmente llegaría lo que son los recursos económicos, que la financiación realmente llegaría a buen término, a cumplir el compromiso,… Y bueno, al final se ha visto que tampoco es así. Evidentemente sí que la nuestra es una universidad más castigada que las otras universidades, que han aparecido por obra y gracia del Gobierno Autonómico. Entonces, en este contexto, todo lo que es el proceso de Bolonia, implica recursos. Lo que se ha hecho desde el 2002, 2003, que es cuando la universidad se ha planteado los proyectos de innovación educativa, se ha hecho con buena voluntad y dedicándole muchas horas, a todo lo que es preparar proyectos, las guías docentes, que venían profesores de fuera,…que son iniciativas que sí, la universidad ha apoyado, y yo creo que también,… yo me he sentido un poco estafada. Es decir, continúo en proyectos de innovación porque es lo que tenemos que hacer, pero estafada porque sí que hubo un momento que desde los encargados de comisiones europeas se nos decía que aunque era,… que teníamos que hacer muchas cosas, incluso trabajar en vacaciones y los fines de semana preparando materiales, y no sé qué,… que en algún momento reconocerían el valor de la docencia, y la verdad es que no ha sido así.

En la práctica lo que parecían pedir los estudiantes y las asambleas de profesorado era que el año 2010 no fuera la fecha límite para iniciar los nuevos grados. Porque a la postre ha sido la realización de la estructura de los nuevos grados y la inquietud creada por el Ministerio al anunciar –lanzar el globo sonda como forma de actuación política suele ser habitual en España- la supresión de algunas de las titulaciones existentes como licenciaturas y su reconversión en grados más globales, lo que ha captado los debates y energías de un sector del profesorado y los estudiantes.

Respecto a Bolonia por ejemplo, a ver, yo lo dije ayer en la asamblea de profesores, un poco haría mía la frase del rector de la Complutense, es decir, Bolonia para mí sigue,… pero yo no creo que Bolonia suponga un cambio drástico respecto a lo que está pasando desde hace diez o quince años,… pero sí que me gustaría ralentizarlo o paralizarlo o que no fuera el próximo curso ya todo, ya. ¿Qué significa? Diríamos que muchas cosas que ya están en marcha, que además de decir que todas ya están vinculadas a Bolonia, que no es cierto. Lo mejor sería poder parar un poco el proceso pero,… realmente las cosas que yo creo que tenemos, que tiene de positivo el proceso de Bolonia, es decir, la homologación, que es pensar más en el perfil profesional a la hora de hacer planes de estudio, el hecho de situar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, el hecho de pensar en su movilidad dentro de Europa, el hecho de poder pensar en la movilidad de los profesores dentro de Europa, creo que todos son aspectos positivos.

Hay que recordar que lo que los ministros que firmaron en la Declaración de Bolonia en 1999, fue un marco organizativo con el que la mayoría podía estar de acuerdo.

> El proceso de convergencia europea, que se presenta como una forma de armonizar los diferentes sistemas universitarios europeos, tiene un espíritu que casi todo el mundo podría compartir: equiparar las titulaciones; desarrollar un aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales, o potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario. El problema del Plan Bolonia es el marco global en el que se inscribe y la filosofía que orienta esta reforma. Porque un aprendizaje más centrado en el estudiante y más tutorizado implica grupos de estudiantes más pequeños y, por tanto, más profesorado, cambios en las instalaciones, etc.; es decir, más financiación. Al igual que la movilidad por Europa (Díez Gutiérrez, 2009:169).

Pero frente a los compromisos de Bolonia, en España se ha producido la ausencia de unas directrices claras de cómo llevarlo a cabo, derivadas de la falta de consenso en el complejo juego entre el Ministerio (que ha tenido 5 ministras y un ministro en los 10 años de su implementación: Pilar del Castillo, María Jesús Sansegundo, Mercedes Cabrera, Cristina Garmendia (desde el Ministerio de Ciencia e Innovación) y Ángel Gabilondo (de nuevo desde Educación)), las comunidades autónomas y las universidades.

Este hecho ha producido en el profesorado el efecto de que Bolonia representaba, sobre todo, entrar en una tecnología en la planificación de los grados, en una organización de la gestión docente que ha supuesto estar en una especie de tobogán de cambios –que se reflejaban en reuniones y más reuniones, en rellenar impresos hoy que mañana había que volver a rellenar de nuevo porque se habían producido modificaciones- que ha obviado lo que hubiera sido el cambio necesario: dejar de lado los intereses personales y corporativos y pensar en lo que necesitan los estudiantes para desarrollar una profesión en un mundo de necesidades y demandas cambiantes.

> *Pero, al menos tal y como se ha hecho en la Facultad de Sociales, no tiene nada que ver con eso; lo que han hecho es llenar papeles, papeles, papeles,… cada vez más papeles, con cambios de una semana para otra, después papeles que tenías que llenar con mucha precipitación,… Ni se piensa realmente en los perfiles profesionales, ni en itinerarios, ni en una estructura clara,.. de grado y postgrado. Yo por ejemplo, una de las cosas que me parecen realmente una barbaridad, si realmente vamos a Bolonia, es una estructura 4+1, cuando en el resto de Europa está con 3+2. Creo que hubiera sido más sencillo y las licenciaturas que ya teníamos hasta tercero haberlas convertido en diplomaturas, así tal cual, y si quieres especialización haces itinerarios,… y las diplomaturas, pues haberlas convertido en grados de tres años y después en postgrados,… Pero no sé,… los rectores y los catedráticos con mucho poder, de alguna manera,…esto que no me lo toquen,…*

En resumen, el proceso que podía haberse derivado de la implementación de los acuerdos de Bolonia, no sólo se demoró en el tiempo, por los cambios ministeriales y de partidos en el gobierno (no hay que olvidar que cuando se aprueba la Declaración, el gobierno del PP estaba interesado por encima de todo en aprobar la LOU –la nueva ley universitaria a la que se oponían sectores de docentes, estudiantes y el propio PSOE) y que a las sucesivas ministras del PSOE se les echó el tiempo encima, bajo la influencia de los rectores (no hay que olvidar que en Europa se aprueba la estructura 3+2 mientras que en España lo hace con la de 4+1, precisamente por la presión de las universidades) y la confusión de la agenda de prioridades que establecieron (aprovechar para introducir bajo el paraguas de Bolonia cuestiones como la supresión de titulaciones que no estaba en la agenda); a lo que se une un profesorado que se ha formado y ha desarrollado bajo

el enfoque de que el conocimiento es algo que se transmite a, y que la evaluación es repetir aquello que se ha transmitido como prueba de que se ha aprendido.

> *Cuantos problemas de recursos, que no se pueden contratar más profesores, haciendo que un titular, en primero o en segundo tenga las mismas asignaturas. Y nos ponen una magnífica aula virtual que yo utilizo, pero que evidentemente no puedo a cien estudiantes evaluarlos virtualmente. El primer año que hice innovación la hice en el primer cuatrimestre y no tenía muchos estudiantes, tenía 70 matriculados, y me comprometí, pero me pasé cuatro meses corrigiendo trabajos, ejercicios, haciendo entrevistas, llevando tutorías,... imposible, imposible,…*

Todo ello, además, sin recursos –el socorrido 'a coste cero'- que lleva a situaciones como las que describe A., que distan de lo que debe ser favorecer un proceso de aprendizaje tutorizado.

La percepción sobre los cambios

Después de 22 años en la Universidad A. y después de señalar en los párrafos anteriores algunos de los que podrían considerarse como temas clave a los que se ha ido (se va) enfrentando en su quehacer diario en la docencia, la investigación, las relaciones,…en las siguientes páginas amplía el foco de su reflexión y realiza un balance de cuales serían, además, los cambios que más peso tienen en la situación que actualmente se vive en la universidad.

Cambios institucionales, cambios en la organización

El difícil equilibrio entre docencia, gestión e investigación ha sido promovido por las universidades con una serie de medidas que, en ocasiones, han podido llevar a no facilitar la tarea encomendada, pues terminan por servir de correa de transmisión de mecanismos políticos partidistas de regulación que conllevan procesos de clientelismo y/o exclusión. Esta cuestión, que pone en solfa la declaración de la autonomía universitaria, es uno de los temas que no se han resuelto 25 años después de haberse aprobado la LRU. Que las comisiones de evaluación de proyectos se rijan por utilizar criterios que valoren estrictamente la 'calidad' de las propuestas y los currículums académicos, es algo que no siempre se ha logrado, tanto en las comisiones estatales, como –y de manera especial- en las autonómicas, en las que la proximidad a la agenda de quienes están en el gobierno, y las relaciones de afinidad política siguen teniendo un peso a la hora de valorar y dotar los proyectos.

> *En aquel momento en el que (entré a la universidad)… yo creo que ha habido cambios de dos o tres clases,… un cambio en la política investigadora de la universidad de tal manera que todas las investigaciones tenían que pasar por la OTRI; un cambio político, en el momento en que el PP llega al poder… Claro, tú fíjate que muchas veces las subvenciones para las investigaciones se consiguen vía política. Entonces, el hecho de haber trabajado con políticos del PSOE cuando ha llegado el PP,…la gente,… incluso compañeros que aparecen en listas negras,…cosas de que con éstos nunca más, etc. De hecho no ha tenido buena relación lo que sería el ámbito de la Sociología con el gobierno del PP en el campo de la investigación. En general sí que hay personas concretas que sí,… en lo que se refiere al grupo aquí de la*

Escuela…por un lado el cambio político; por otra lado, el hecho de de toda la investigación ha de pasar por la OTRI, lo que implica, que bueno,… hacer toda una serie de gestiones o someter a todo el mundo a una serie de controles que no todas las personas estaban dispuestas (…)

Ya se ha señalado que en las Ciencias Sociales y las Humanidades la lógica de la investigación no es la misma que en las Ciencias Experimentales. Cuestiones como la evaluación de pares o la valoración de quién es reconocido como referente en una revista internacional de impacto, no se consideran de la misma manera en uno y otro campo de estudios. Lo mismo sucede con las prácticas de evaluación, no sólo de artículos, sino de proyectos. En Humanidades y Ciencias Sociales todavía surgen reticencias y resistencias, tal y como reconoce la FECYT.

> Es preciso diseminar entre la comunidad de investigación en Humanidades la conveniencia de aceptar la cultura de la evaluación como componente básico de cualquier política científica. En las últimas décadas, en España se ha avanzado en este sentido, aunque todavía queda mucho por hacer. En Humanidades todavía se detectan reticencias a la aplicación y generalización de los mecanismos que se usan habitualmente en los campos científicos. Lo primero que debe decirse sobre este particular es que no se trata de un problema estrictamente español (FECYT, 2006: 44).

Además de lo anterior, un cambio estructural, como ha sido la absorción de las escuelas universitarias por las facultades, puede considerarse como un factor que si bien desde el punto de vista del funcionamiento de la gestión ha podido ser positivo, también ha tenido el efecto de diluir a grupos que se organizaban por afinidades e intereses, en marcos donde es la vinculación disciplinar la que impera. Esto es especialmente relevante porque esta organización es la que luego predomina en las comisiones evaluadoras de la docencia y la investigación que siguen siendo disciplinares.

Y el tercer cambio fue la creación de la Facultad de Ciencias Sociales. En el momento en que se crea la Facultad, la Escuela se diluye en una estructura más grande, cada uno vamos más a nuestros respectivos departamentos de Psicología Social, Didáctica y Organización Escolar, Sociología y Antropología, y un poco vamos perdiendo,… en medio el grupo también ha tenido conflictos, fue un grupo interdisciplinar en sus mejores cosas y en sus peores cosas,… y también coincidieron algunos conflictos con algunas personas, ...'yo ya no quiero investigar más contigo' 'me has tomado el pelo' etc., cosas de éstas,… pero al final es una perspectiva más macro, más estructural; yo creo que estos tres factores, lo fundamental es que influyen,…

Finalmente, y como trasfondo de este primer diagnóstico de los cambios vividos por A. durante su trayectoria de más de dos décadas en la Universidad, estaría el tema ya anunciado más arriba, y es el de la no resolución de la falta de equidad en el tiempo que hombres y mujeres dedican a sus carreras, y las consecuencias que tiene en el freno de la carrera académica la dedicación a la familia de las mujeres.

Podría haber también un cuarto, y es que los chicos del equipo terminan antes sus tesis doctorales, aunque también se casan y tienen hijos también pueden continuar con su profesión si no a tiempo completo, casi a tiempo completo; y las chicas nos quedamos empantanadas en la tesis con niños y sin poder avanzar,…esto no lo sabía yo,… me he quedado porque son cosas que no había pensado antes o el sentido, la recreación de sentido,… Éste también fue un factor porque el enfrentamiento más grande fue porque los chicos estaban publicando y las chicas no, y entonces nos echaban en cara que tal y nosotros decíamos que no teníamos a nadie que nos cuidara a los bebés,…sí.

Estos cuatro ejes, que se relacionan con la organización de la institución universitaria son sólo un punto de partida que se refleja en las relaciones cotidianas y en las posiciones que cada cual toma (o sufre) en su transitar por la universidad. Pero hay otros aspectos que operan en una esfera más estructural, y que repercuten también en las posiciones y decisiones de los universitarios.

Cambios legislativos, cambios de mentalidad: cambios en las reglas de juego

Cuando hacia el final de la entrevista estábamos realizando el balance sobre los cambios, cuando A. compartía la percepción que tenía de ellos y de cómo le habían afectado, se centró en uno de los ejes que evidencian las tensiones a las que se ha tenido que enfrentar una parte de los universitarios españoles en las dos últimas décadas. Hace referencia al cambio en las reglas que establecen lo que se valora como importante en la Universidad. Unas reglas que tienen una proyección legislativa, tanto en lo que hace referencia a la organización de los Másters y los estudios de doctorado dentro del EEES, como a la normativa para las acreditaciones y la evaluación –sobre todo- de la actividad investigadora, pero que toca la 'mentalidad' –en cuanto a la capacidad de cambiar y adaptarse- de unos y otros. De quienes han transitado por la Universidad bajo una lógica de lo que se consideraba importante –sobre todo la docencia y realizar proyectos de investigación que tuvieran un retorno en la comunidad próxima- y aquellos que ya se han formado fuera de España, han conocido otras lógicas de relación con la investigación y, sobre todo, han organizado sus trayectorias en función de lo que sabían que se les iba a pedir desde esas 'nuevas reglas'.

> *Yo veo un cambio en lo que son los últimos diez años, una cosa así, a ver,… en relación a vivencias de las personas, mi punto de referencia, en el momento que consigo, entre comillas, consolidar, poder estar trabajando en la universidad,… digamos que se da la posibilidad de ir trabajando porque tampoco era tu ritmo, de ir investigando en lo que te gusta, disfrutando al mismo tiempo; bueno, pues has de tratar con los estudiantes, etc. Y en algún momento, que yo creo que además no te sabría decir a partir de qué año, pero sí que es un proceso paulatino que yo sé que es en los últimos diez años o una cosa así, que comienza a entrar gente mucho más joven con otra mentalidad, gente además más preparada desde un perspectiva curricular, que encara mejor acabar la carrera, marchar al extranjero,…. Y cuando entran, entran más con una mentalidad de productividad, y además no es una perspectiva cuantitativa,… Lo que yo veo en los últimos diez años es una cosa así. Digamos, paulatinamente seguían tratándose reformas legislativas; por ejemplo, en lo que son los cursos de doctorado y todo eso, son pequeñas modificaciones continuas, un curso una modificación, el siguiente otra modificación y que de alguna manera, bueno, desemboca en la actual legislación de hace cuatro años,… Pero al menos la sensación que yo tengo es que han cambiado las reglas de juego y casi no nos hemos dado cuenta. Pero no ha cambiado sólo legislativamente, que evidentemente sí, y cabe todo lo que es acreditación, de repente la investigación pasa a primer término. Ya no se trata de publicar, sino de publicar en revistas indexadas y además en inglés, la dificultad que tenemos en el área de Ciencias Sociales,… ¡me he perdido!*

Debido a la complejidad de asimilación que supone esas nuevas reglas –pues reclama reposicionar roles aprendidos y ejercidos durante años- , a la tensión que surge entre dos

lógicas de ser y estar en la Universidad –la lógica del interés individual frente a la lógica del rendimiento y la eficiencia colectiva-, no ha de resultar extraño que al final de su reflexión, A. exclame "¡me he perdido!". Si bien ella se refiere a la argumentación que estaba planteando, lo cierto es que un sector de los universitarios que no han optado por inhibirse frente a los cambios, sino que como A., desde una trayectoria de reconocimiento como docente e investigadora- trata de responder a lo que esas nuevas reglas esperan de ella, en ocasiones se sienten perdidos.

Lo que cuestiona las formas de promover los cambios en la universidad, que adoptan en ocasiones lógicas darwinistas y unilaterales –las que rigen las Ciencias Experimentales-, que terminan por excluir a personas que han mantenido un compromiso con la universidad, y que se encuentran en disposición de contribuir y adaptarse a los cambios que plantean esas, -para muchos- nuevas reglas.

> *Además los criterios que se han tomado para valorar esta calidad, incluso ahora hay proyectos de innovación competitivos,… cuando tú miras este campo de lo competitivo en la investigación dices, 'bueno, hasta qué punto, quién está consiguiendo eso, la financiación de esos proyectos,… Porque conoce muy bien la realidad del juego, se conoce muy bien la normativa, sabe cómo ir en cada momento, etc., y hasta qué punto es calidad desde la perspectiva de aportar realmente algo innovador, significativo, valioso para la sociedad, para nuestro entorno.*

Esta realidad también hace evidente que esas reglas no siempre garantizan el carácter innovador de las formas de actuación a las que se vinculan, y que las prácticas competitivas que promueven y los modos de representación que construyen, no suponen una transferencia a la vida diaria de las personas, la mejora de la comprensión de los fenómenos sociales y el desarrollo y promoción de nuevas formas de actuación.

> *Yo veo que hay como dos dinámicas, la de las personas que ya están aprendiendo a moverse en relación a las nuevas normativas, y hay gente que de entrada lo hace mejor, que ya sabe cómo dirigirse a este público para que le den lo que quiere, y que además está muy bien conectado internacionalmente con otras universidades. Y después yo creo que un grupo de personas, generalmente mayores, que estamos ahora como despertando de un sopor, es decir, como si no nos lo hubiéramos creído,… estamos tan alucinados diciendo 'no es posible, no es posible' y nos negamos a ver la realidad. Por ejemplo, yo sí que tengo la percepción de que hay, compañeros nuevos que están quemados, ya directamente dicen 'abandono, y si llego a la prejubilación estupendo'. Y hay otro sector, en el cual estaría yo, que todavía no estamos quemados, todavía pensamos que es posible, incluso a pesar de toda esta rigidez o de tantas trabas a la hora de poder conseguir las cosas, pero que es posible seguir disfrutando en tu trabajo, en lo que haces, en la docencia, y,….*

Cómo dar respuesta a esas dos dinámicas, a esas dos maneras de estar en la universidad que plantea A. es uno de los desafíos que tienen que afrontar y responder quienes gestionan la organización universitaria. Lo que implica, por encima de todo, pensar, como plantea Hanna, no desde la racionalidad de un pensamiento único, sino desde la voluntad de sacar partido de lo que cada cual puede aportar a la construcción de una comunidad universitaria desde el 'lugar' en el que se encuentra.

> Todas las teorías de la adaptación de las organizaciones al cambio sostienen la idea de que, cuanto más incierto y turbulento es el futuro, más valiosa resulta la coexistencia de múltiples estructuras organizativas. Los contextos seguros y estables generan un bajo nivel de diversidad

> organizativa puesto que las organizaciones no se sienten presionadas para cambiar o adaptarse (Hanna, 2002: 39-40).

Un 'lugar' que hoy se presenta con una variedad de actitudes que van desde la resistencia a la actuación oportunista, pasando por la inhibición o la voluntad de contribuir al proceso de cambio. Saber conjugar y aprovechar esas posiciones es uno de los desafíos de las organizaciones que se encuentran en procesos de adaptación al cambio. Algo que no puede ocurrir si no existe una masa crítica que posibilite que los cambios no se apliquen por mera transmisión o imposición, sino desde la colaboración y la participación de la mayoría de los afectados.

> *Porque estamos hablando muchísimo de innovación dentro de la universidad, pero la innovación necesita una masa innovadora. Yo creo que la universidad ni estaba preparada antes, la española y en concreto la valenciana, no sé vosotros allá como lo lleváis, a lo mejor lo lleváis mejor, pero aquí la verdad es que no hay una masa crítica, innovadora, siempre* (se está) *como jugando.*

Lo que siempre debería tener lugar con la ayuda de los recursos y del tiempo para llevar a cabo aquello que se espera de quien trabaja en la universidad.

Cambia la percepción de la Universidad por parte de la sociedad

Bajo el prisma de la universidad para una elite la institución –y quienes en ella trabajaban- eran considerados una referencia que daba prestigio y reconocimiento social. Pero en la universidad de masas, aunque cumple con una función social incuestionable –la de permitir el acceso a grupos que hasta entonces se veían privados de ello- produjo una inflación de titulados que no siempre encontraban su nicho profesional en un mercado cambiante y en unas prácticas capitalistas que si bien se jactan de valorar el conocimiento no lo remunera y reconoce de la misma manera que en el resto de la Unión Europea.

> No hi ha dubte que en les últimes dècades la universitat pública s'ha obert socialment, i d'aquesta manera s'han superat, si més no en part, les barreres classistes que hi havia en el passat. S'ha posat fi a algunes de les injustícies més flagrants que, derivades de les desigualtats socials, impedien els fills dels treballadors d'arribar a la universitat. Així doncs, es podria dir que en gran manera s'ha anat imposant la meritocràcia en l'accés, tot i que aquesta encara sigui imperfecta (Fernández Buey, 2009: 60).

Esto ha hecho que la sociedad comenzara a considerar que una cosa era la titulación que la universidad ofrece y otra muy distinta el efecto que ese título tendrá a la hora de la incorporación al mundo del trabajo. Esto hace que si bien las estadísticas reconocen que, incluso en épocas de crisis, tener un título universitario es garantía de continuidad y de acceso laboral, al mismo tiempo también reconocen los bajos salarios que están asociados a un título y, sobre todo, el incremento en el número de quienes trabajan en algo que poco o nada tiene que ver con aquello que estudiaron. Todos estos factores hacen que el valor que la sociedad asocia y atribuye a la universidad haya cambiado desde los años noventa.

> *Yo diría que la percepción de la universidad ha cambiado de arriba abajo. La percepción que se tiene fuera es que trabajamos poco, nos pagan mucho y estas cosas,… Que la gente piensa que sus hijos han de entrar en la universidad para tener un título para poder después encontrar trabajo, que a lo mejor no tiene nada que ver con la titulación,… Pienso que se ve muy mal,… pero creo que ayuda mucho, todas las críticas que a veces se hacen,… Por ejemplo, que ayudan a pensar la universidad como un espacio que*

realmente siga creando recursos, que realmente siga haciendo alguna cosa por el capital humano de este país, de esta sociedad, pero al mismo tiempo es inevitable que haya estas críticas porque algunas son ciertas para las universidades españolas, que son disfuncionales para el siglo XXI. A mí una de las cosas que más me molesta es cuando mis vecinos que dicen eso de ¿tú ya de vacaciones?'

Algo que afecta no sólo la universidad, sino también a ámbitos de conocimientos como los relacionados con la Sociología.

Lo que hace la Facultad de Sociales, por ejemplo, te he comentado antes, la escasa visibilidad de la titulación de Sociología, en general e incluso en la propia Universidad, evidentemente en la sociedad, bueno, hasta ahora yo me había enfadado mucho porque el decano había dicho,… no sé qué, bueno, pues ahora estamos un poco en juntarnos con otros compañeros y compañeras, en otro nivel, 'vamos a ver qué es lo que podemos hacer para visibilizar eso, tenemos recursos, algunos conocidos, ya sabemos que por ahí las puertas están cerradas, de acuerdo, están cerradas pero a lo mejor tenemos una ventana que nos permite llegar a una solicitud para explicar las cosas o incluso ahora tenemos la posibilidad con la reforma del Plan Bolonia y hemos introducido algo que no teníamos que son las prácticas en el último año del grado y vamos a intentar hacer unas prácticas que sean interesantes, vamos a contactar con empresas, vamos a contactar con la Administración; algunas puertas se cerrarán pero otras se abrirán, entonces tenemos que aprovechar.

De aquí que la pregunta que late de fondo y que el debate y las acciones vinculadas al desarrollo del EEES no ha servido como oportunidad para plantearla y darle respuesta podría ser, parafraseando a Birbili (Birbili, 2005:313), la siguiente:

> ¿Están nuestras universidades preparadas para servir al mundo del siglo XXI que cambia con rapidez por la expansión de la información, el crecimiento de la complejidad en los lugares de trabajo y la gran diversidad de los estudiantes y los problemas sociales?

Del cómo se dé respuesta a este pregunta depende que la percepción de la sociedad respecto a la universidad cambie y que se reconozca su contribución a la creación de recursos materiales y simbólicos que hagan más equilibrada y justa las relaciones y que favorezca la promoción del capital social de las personas.

La mirada hacia el presente: ya me he hecho mayor

La historia de vida termina recogiendo un balance y proyectando una mirada desde el pasado hacia el futuro. Un recuento que habla de cambios personales, de expectativas y deseos no realizados. Un reconocimiento del trayecto realizado sin derrotismos ni quiméricas esperanzas. "Tocar tierra" supone para A. reconocerse en el recorrido realizado, en los matices, los pliegues y las frustraciones.

Ya me he hecho mayor (risas). *Hacerse mayor significa,… hacerse más realista, es decir, aceptar más lo que hay, enfadarse menos con las cosas que hay, más consciente del entorno en el que me estoy moviendo, darme cuenta de que hay cosas que nunca llegaré a poder hacer (…) Por ejemplo, irme al extranjero, bueno, lo único sería hablar con mi hijo y decirle, 'emancípate pronto que mamá se ha de ir fuera'. Me hubiera encantado irme a Estados Unidos; me hubiera encantado ir a Francia, estar allí una temporada investigando, cosas que no he podido hacer. Entonces, para mí hacerme mayor significa un poco*

tocar tierra, aceptar lo que hay con todo lo bueno y lo malo que ha habido, haber aprendido mucho, muchas cosas que no sabía y de algunas cosas soy consciente que antes no era, y eso significa un poco hacerme mayor. No significa decir 'abandono y como no me gusta lo dejo', no. Significa,… a ver, si yo lo que quería conseguir era, por ejemplo, que sea posible investigar en este departamento,… Te pongo dos ejemplos.

Lo que supone también pasar de la queja a la praxis posibilista. De tratar de cambiarlo todo, a transitar de manera satisfactoria con lo que puede aprenderse y construirse desde las relaciones de complicidad y cercanía, desde las posibilidades y no desde las limitaciones.

Lo que falla en el departamento, por problemas de combinaciones es que no hay equipos de trabajo que funcionen realmente como equipos de investigación y como equipos docentes. Entonces yo lo que he hecho en este tiempo ha sido quejarme mucho, y eso ahora, que me estoy haciendo mayor estoy en otro nivel, es decir, vamos a ver, hay otros compañeros que piensan como yo, tienen una sensibilidad similar; entonces vamos va ver cómo podemos montar esta investigación, vamos a ver cómo podemos montar equipos docentes que realmente sean equipos, no aquello de que 'me aprovecho de para'. Sino equipos de colaboración, de cooperación. Estamos ahí. Soy mayor, 48 años son muchos años, pero al mirar el que se puede hacer y cómo vivo eso, pues hay gente que es más joven y está encantada con el departamento, pues si se puede aprovechar eso y continuar en esta línea, pues ahí estoy.

La conversación terminó con una pregunta que era una invitación a realizar un recorrido final por toda la trayectoria de A. en la universidad y proyectarse en el futuro. Tenía que ver con su deseo de ser, de seguir siendo en la universidad: con si volvería a comenzar su trayectoria profesional siendo profesora en la universidad.

Sí, porque me gusta aprender, investigar, estar con la gente joven; porque me gusta poder compartir con otros compañeros inquietudes, interpretaciones de la realidad; todo eso me gusta, pensar, aprender a trabajar con nuevas tecnologías,…

Desde esa posición se abre, como señala Hanna (2002: 31) la posibilidad de cambiar las cosas, no de arriba hacia abajo, sino desde el establecimiento de vínculos y complicidades de manera horizontal.

> La oportunidad de cambiar las cosas está a disposición de todos aquellos que se preocupan por el aprendizaje a lo largo de toda la vida, por la igualdad de acceso y por abrir la academia a una nueva luz, a nuevos procesos y a nuevas ideas. Éstos son los desafíos de la enseñanza para el nuevo siglo.

Por eso la universidad, a pesar de sus limitaciones y contradicciones, puede ser una institución que ofrezca un sentido de ser a quienes a ella se vinculen. Puede ser un lugar que permite aprender con otros y de los otros. Y llevar ese aprendizaje a la sociedad con ánimo de transformarla.

10
Tránsitos académicos de un profesor de literatura francesa. *"Creo que yo tengo este espíritu, un poco de itinerante y de aventurero"*

Fernando Hernández, Alejandra Montané y Rafael Ruiz Álvarez

Introducción

Las historias de vida no transitan por caminos previsibles. La experiencia de contactar con cada docente colaborador dice mucho de lo que tiene esta perspectiva de incierto, pero también de gratificante. No todo se puede prever, ni los encuentros pueden planificarse en todos sus detalles. En el caso que nos ocupa, en la presente historia, el contacto nos vino por un colega de la universidad de referencia, quien nos sugirió que el perfil de profesor del ámbito de humanidades que buscábamos se adaptaba como un guante al de un colega que era director del grupo de teatro de la universidad y cuya especialidad era la literatura francesa.

Como en otras ocasiones establecimos la cita por correo electrónico y Rafael nos respondió con prontitud y generosidad. Coincidiendo con una estancia en la ciudad con motivo de impartir un curso de doctorado, quedamos una mañana para realizar la entrevista. Previamente le había pedido si podíamos disponer de tiempo, para conversar con tranquilidad y sin premuras. La mañana en que quedamos llegué con tiempo a la universidad, pues sabía que el edificio en el que se encontraba el despacho en que habíamos concertado la cita podía no ser fácil de localización. Además, la anticipación es una estrategia adoptada en el proyecto, porque nos interesa conocer el entorno en el que trabajan los docentes que colaboran con el estudio.

En este caso, la facultad mantiene la misma denominación de lo que fue la licenciatura en Filosofía y Letras. La sensación que se tiene cuando se accede a ella es de encontrarse en un campus de los años setenta. La señalización no facilita precisamente el acceso. Tuve que preguntar en dos ocasiones donde podía encontrar la entrada del edificio que tenía ante mí. Cuando encontré la puerta de acceso de nuevo la desorientación. Un interior con grandes pasillos a los que convergían otros corredores, estos cerrados, que contenían los departamentos y los despachos del profesorado. La rememoración de la imagen de una nave espacial resultó inevitable. Entré en la zona del departamento y al final del pasillo me esperaba Rafael, que estaba en una reunión relacionada con su actual función de director de departamento.

Tener intereses comunes (el teatro) y compartir las referencias que anclaban los diferentes pasajes de su trayectoria hizo la conversación fluida y con complicidades. Al revisar la transcripción de la entrevista siguiendo una lógica de hacer emerger los temas (Van Manen, 1990) que pudieran servir de base para articular la historia de vida, surgieron los siguientes: el papel de la familia; el trayecto para aprender a ser docente; una experiencia de crisis: el cambio de universidad; enfrentarse a la masificación en una institución más democrática; la aventura del teatro; el transitar entre el placer y la

burocracia en la investigación; los cambios en los estudiantes; los efectos del EEES y una mirada al futuro desde el presente. Entresacar estos temas, que son los que organizan el relato, hace que la historia de vida se construya como "una serie entretejida de episodios" (Huberman, Thomson y Weiland, 2000:39) en la que se pretende "englobar el contexto y las contingencias del escrito –el relato- del narrador" (ídem, 38). Todo ello vinculado a un relato repleto de tránsitos y referencias que van más allá de lo que sería la vida académica.

Vocación, devoción y tradición: los otros significantes

En los inicios y en el desarrollo de la vida profesional existe lo que Berger y Luckman (1991) denominan "los otros significantes". Se trata de personas y experiencias que resultan significativas para la introducción en un mundo determinado. En el caso de nuestro profesor este mundo viene marcado por la pasión por la lengua francesa y la docencia.

Un primer significante que aparece en ese mundo es la familia, que se constituye como parte fundamental de la tradición y el placer por la enseñanza. Tener experiencias de docencia en la familia es reseñado en la bibliografía sobre las historias de vida del profesorado como un elemento clave que influye en la posterior decisión de ser profesor. Aunque estos estudios hacen referencia al ámbito de la primaria y la secundaria, en esta historia se hace evidente que también puede acontecer entre el profesorado universitario.

> Los estudiantes llegan a la carrera de formación del profesorado habiendo pasado miles de horas sentados en las aulas en su condición de alumnos, aprendiendo y observando presumiblemente en qué consistía la enseñanza y algunos de ellos vienen de familias de profesores que han crecido jugando a ser maestros (Bullough, 2000: 102).

De esta manera, encontramos en el relato de Rafael el hecho de formar parte de una familia en la que han existido o existen personas que han ejercido de maestros y profesores con anterioridad, hecho que le ha servido de caldo de cultivo para movilizar su dedicación hacia la profesión docente:

> *Yo quería ser enseñante como toda mi familia lo había sido; mis abuelos, padres, mis hermanos son también docentes; mi orientación hacia la docencia siempre estuvo clara.*

Otro significante proviene de los "buenos maestros", esos profesores y profesoras que dejaron alguna huella y que incentivaron su amor por la lengua y literatura francesa. Ellos y ellas le han servido de acicate en los que encontrar modelos desde los que plasmar su sentido de (querer) ser.

> *Tuve profesores muy buenos en francés durante el bachillerato. A ellos les debo mi interés por la Literatura Francesa y el placer de escribir en esta lengua.*

De esta manera, entre los modelos encontrados en la familia y en las instituciones educativas se va configurando la elección de ser docente como un proceso

> (…) 'altamente interactivo', lleno de contradicciones, con una 'interacción constante entre la elección y las restricciones', un proceso 'en el que influyen los profesores y que ellos mismos configuran,…' incluso mientras se está buscando un lugar dentro de la comunidad de educadores" (Zeichner y Gore, 1900: 341, en Bullough, 2000: 101).

La unión de estos significantes provocó la búsqueda de espacio donde unir lengua francesa y docencia, que se concretó en el contexto universitario que ya había

impactado en su vida cuando él se incorporó como estudiante en 1976… lo que le lleva a evocar lo siguiente:

> *Yo me acuerdo que en mi etapa posterior al Bachillerato, en mi inicio como alumno en la universidad, (ésta) me impresionó.*

No hay que perder de vista que cuando Rafael accede a la universidad esta institución se configuraba como un lugar en el que se canalizaba el movimiento social y de reivindicación de libertades democráticas que se hacía patente en la sociedad española en pleno inicio de la Transición; a la vez que se mostraba como un lugar de diálogo, debate y creatividad… Fue éste un periodo de la historia reciente caracterizado por la mezcla de tensiones –todavía el 2 de marzo de 1974 el gobierno de Franco había ejecutado a Puig Antich y a Heinz Ches (Georg Michael Welzel) y en septiembre de 1975 había fusilado a varios militantes antifranquistas- y esperanzas; de actuación de fuerzas opuestas en el interior del régimen –Adolfo Suárez convocó las primeras elecciones democráticas en julio de 1977 y en 1978 se aprobó la Constitución Española- y las denominadas fuerzas democráticas que buscaban un espacio en el nuevo tablero de relaciones de poder. Un tablero en el que los

> más beneficiados (…) han sido una extraña alianza de ex franquistas lúcidos y ex izquierdistas pragmáticos que han pasado de puntillas sobre los cráneos perplejos de una izquierda entre cuyos sueños no figuraba el del poder (Vázquez Montalbán, 1988).

En la universidad a la que entra Rafael como estudiante se refleja, recoge y, en cierta manera, se amplifica todo lo que se vivía en la España de la época, también esas tensiones y esperanzas.

> *¿Enseñarla dónde?* (la literatura francesa). *En la universidad donde había conocido más formas de trabajo, donde había más intercambios, donde había más reflexión, más creatividad también; así fue como yo empecé.*

Hacia esa vida académica, que era vista bajo un prisma social que en cierta manera la idealizaba, será el lugar en el que encuentre el foco de atracción en el que cristalizará su decisión de ser docente.

El inicio: yo aprendí allí a ser profesor y a que me gustara mi trabajo

Antes de entrar en la universidad para ejercer de profesor, Rafael dio sus primeros pasos en la docencia a partir de su labor como *assistant* de español en una escuela secundaria en Francia. Esta experiencia le permitió vivir "un poco de aventura por un lado, pero por otro de ver esta cultura que siempre miramos desde España", y tener tiempo para realizar la tesina. Este episodio le sirvió para construir un currículum personal que le iba a servir para iniciar su labor docente en 1983 cuando consiguió su primera plaza como profesor numerario en la Universidad de León.

Desde la óptica de la situación actual de la universidad española puede sorprender que alguien regrese de una estancia en un instituto en Francia y pueda obtener de manera directa una plaza de profesor adjunto interino. Pero no se puede olvidar la situación de cambio en la que se encontraba el mapa universitario español de la época.

> La transición política propició la creación de nuevas Universidades, aprobadas en Cortes. Por la Ley 29/1979 nació la Universidad de León, enriquecida con las Escuelas Universitarias de Ingeniería Técnica Industrial, y las adscritas de Enfermería (sostenida por la Diputación

Provincial), la de Formación del Profesorado de EGB de Ponferrada, patrocinada por la Iglesia Católica, como la de Trabajo Social de León[93].

Una coyuntura en la que las universidades de nueva creación necesitaban cubrir con premura las plazas necesarias para poder demostrar que estaban en condiciones de poner en marcha las titulaciones que habían heredado o que habían asumido iniciar. Cabe destacar, por tanto, que Rafael accedió a la universidad en un momento clave de la historia de la institución de educación superior. A partir de la aprobación de la Constitución de 1978 se pone en marcha un proceso de descentralización del Estado. Lo que va a suponer que la gestión de las universidades se transfiera a los gobiernos autonómicos. Uno de los efectos de esta nueva organización administrativa es que se produce la creación de universidades en cada provincia, pasando de 31 que existían en 1984 a 61 en el año 2000. Lo que lleva parejo el aumento de estudiantes que van a acceder y de profesorado que ha de impartir docencia.

> *Estamos hablando del año 1983. Me concedieron la plaza de León. Entonces yo entre allí, en la Universidad de León. Era una adjuntía. Se trataba al no tener aún la tesis de un puesto de adjunto interino*.

La Universidad de León, como otras de nueva creación, se acababa de independizar de una universidad histórica a la que estaban vinculados sus colegios universitarios, como el de derecho - adscrito a la facultad correspondiente de la Universidad de Oviedo[94]-. Cuando Rafael llegó ya era autónoma, pero se notaban los residuos de la batalla que había tenido lugar entre las posiciones que defendía la independencia o mantener la vinculación con las universidades históricas.

> *La situación no resultaba nada fácil; los profesores de allí no lo veían igual porque para ellos era una batalla: unos porque veían que la independencia no resolvería los problemas y otros porque pagaban mucho por ella. Yo me vi inmerso a veces en una serie de manifestaciones, de sentadas, de cacerolada*s *que me recordaban mis tiempos de estudiantes en la universidad de Córdoba, -yo estudié en Córdoba y en Sevilla-; hice la tesina en Sevilla y los años de comunes en Córdoba. Y bueno, aquello fue impactante sin duda; yo lo superaba porque tenía la ilusión del novato y me creía que el mundo era distinto, todavía, a pesar de lo que ocurría a mi alrededor.*

Además de entrar de lleno en una universidad que estaba en proceso de consolidarse, otro de los impactos importantes a los que va a tener que enfrentarse en el inicio de su carrera, fue empezar a ejercer la profesión docente sin una preparación para ello. Como muchas profesoras y profesores Rafael aprendió con la práctica y las grandes dosis de ilusión que se tienen al principio de una carrera docente (Bulloug, 2000). De aquí que los siete años que transcurrió en la Universidad de León puedan considerarse como su escuela de formación, el lugar donde aprendió a ser profesor:

> *En León estuve siete años, siete cursos académicos. (Fue) importantísimo desde luego, porque ahí sí que la verdad que me formé como profesor. No sé si mis alumnos aprendieron mucho o si se sintieron muy respaldados por el docente, pero lo que sí es cierto es que yo me sentí muy respetado por ellos y aprendí allí a ser profesor y a que me gustara mi trabajo.*

[93] Consultar: http://www.unileon.es/index.php?elementoID=4
[94] Consultar: http://www.unileon.es/index.php?elementoID=4

Los primeros encuentros con la docencia los considera como algo positivo, como una oportunidad de encuentro y desarrollo que adjetiva de 'sueño' y como algo 'maravilloso':

> *Y fue maravilloso, fue un regalo, un dulce; recuerdo cuando entré en clase y pensé ¿y yo qué hago aquí? Y de repente estaba, era profesor; quiero decir, sin ninguna transición prácticamente y sin ninguna formación auxiliar. Fue como un regalo, un sueño, había que digerirlo, era difícil de digerir, pero tenía mucho entusiasmo.*

Estas sensaciones iniciales tienen que ver con lo que Huberman, Thomson y Weiland, (2000: 57) denominan el 'factor del descubrimiento' que

> Explica el entusiasmo del principiante, el 'efecto embriagador' de asumir una posición de responsabilidad ('teniendo mi propia clase, mis propios estudiantes y mi propio programa') o de verse a uno mismo como un colega más entre un gremio de profesionales.

Pero lo que puede ser considerado una explicación de cómo se siente un profesor que inicia su trayectoria y se ve acogido por los estudiantes y colegas es necesario situarlo en un relato histórico que conecta con la situación de cambios que vive la universidad española y que, no sólo han posibilitado su contratación sino una relación con los efectos de la reforma universitaria de 1985. Ese año en que Rafael se incorpora a la Universidad de León, coincide con la implementación de la LRU (completada con el Real Decreto de 898/1985 del 30 de abril), en la que no sólo se ratificó la transferencia de las competencias en materia de educación superior a las Comunidades Autónomas, sino que se inició la puesta en marcha del Consejo de Universidades[95] – órgano supremo de coordinación y planificación de la universidad en territorio español; y, sobre todo, se especificó, en su título V "Del profesorado universitario y de todo lo que atañe a él (…)" el marco al que tendrá que adaptar los pasos posteriores de su carrera docente

> La simplificación de las categorías de los docentes, la coherencia consecuente de alguna de sus innovaciones con el estatus autonómico de la universidad, la "apertura" y equivalencia de unos cuerpos docentes con otros y la admisión a los concursos para la provisión de plazas, la reducción del número de ejercicios en dichos concursos con respecto al régimen anterior…. abrían una dinámica nueva, diferente, hasta con visos de parecer más ágil y más "racional" en la promoción del profesorado universitario (Capitán, 2000: 297-298).

Esta ley será la puerta que irá perfilando la adecuación de la universidad a las necesidades de dar acogida a sectores más amplios de la población, y en su desarrollo irán surgiendo otras normativas como la renovación de los planes de estudio (1987) y, más tarde, en 1995, la introducción del primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

Un tránsito determinante: De la Universidad de León a la de Granada

En toda vida profesional existen momentos de crisis y en el caso de Rafael el primero que se observa aparece vinculado a su necesidad de promoción profesional y a la situación de su área de conocimiento. Se debe resaltar que la crisis personal coincidió con un momento de cambio en la universidad. En la década de los 90 fue necesario

[95] Integrado por Rectores y representantes de las Comunidades Autónomas

aumentar profesorado en las universidades debido a la masificación de la misma, por lo que se ofertaron plazas y posibilidades de promoción.

> Hace diez años (en 1982) había 34 Universidades en España, en las que estaban matriculados setecientos mil estudiantes, ahora tenemos 50 Universidades y un millón y medio de estudiantes. Generalmente, cuando vemos estas cifras, sólo nos viene a la cabeza ideas como masificación, proliferación de Universidades, exceso de demanda universitaria, etc., y no vemos en ellas más que síntomas de un problema. Pero tienen también otros significados sobre los que deberíamos meditar (Quintanilla, 1995: 134).

Esta explosión de la universidad llevó consigo procesos de reajuste en las universidades existentes. Reajuste tanto en el sentido de establecer prioridades como de crearse grupos de poder que favorecían, ralentizaban o frenaban las carreras de sus allegados o de los que consideraban desafectos. Esto fue lo que aconteció con Rafael.

> *Sí, porque cuando yo llegué aquí era el curso 91, entonces el 91-92 se convirtió la plaza en Titular Interino, y en el 92-93 se sacó a concurso como Titular y me presenté a ella: junio o julio, me parece, 1º de julio del 1993.*
>
> *Yo creo que no me hubiera venido, porque aquello era difícil para mí, no tenías que ser de francés, pero yo estaba bien, y lo que deseaba era promocionarme, como cualquier otro. Entonces ahí sí, tuve unas circunstancias muy adversas y no me sentí apoyado por la Universidad.*

El foco principal de la tensión, además de los planes de estudio, fue la manera en que se llevaba a cabo la promoción del profesorado. El sistema ideado por la LRU buscaba ser más objetivo y equilibrado. Pero las jerarquías entre los grupos marcaron la pauta de quienes iban a ser seleccionados para seguir la carrera docente como funcionarios. Las relaciones de fidelidad, la defensa de los de la 'casa' no sólo hizo que la excelencia pasara a un segundo plano, sino que no se produjera una tendencia que todavía perdura que ha favorecido la ideología localista de la universidad española.

> Pero no tardó en hacerse patente que el nuevo sistema de selección del profesorado ni era satisfactorio ni el más adecuado para elegir con garantía al mejor de los posibles aspirantes. El crecimiento "endogámico", -desde dentro de cada universidad por la promoción desigual da favor de los "de casa"- en muchos casos sería realidad. A ello se unió el problema suscitado por la ingente cantidad de nuevos profesores asociados cuyo nombramiento –"de entre especialistas de reconocida competencia que desarrollan su actividad profesional fuera de la universidad" no respondía a tal exigencia legal (Capitán, 2000: 297-298).

Esta situación también afecta a Rafael, quien vivió en la Universidad de León una sensación de ser desplazado incluso frente a quienes habían sido sus alumnos.

> *Pero eso fue como una vejación para mí, porque pasaban delante personas que habían sido alumnas mías y creo que claro, francés era una asignatura complementaria en sus carreras y veía como mis becarios, mis alumnos, alumnos de doctorado, todos estaban siendo titulares. Yo llevaba allí siete años, tenía mi tesis doctoral leída también y nadie se preocupaba de que el francés fuera promocionado.*

La falta de promoción personal y la situación de subordinación de la propia área de conocimiento provocaron su deseo de cambiar de universidad

> *Entonces surgió una plaza aquí en la Universidad de Granada, la solicité y me la concedieron. Una plaza que era de Ayudante de universidad, con posibilidades luego de reconvertirla. Fue lo que sucedió. La reconvirtieran en Titular Interino y al año siguiente en Titular.*

Este hecho afectó a su relación con su familia, que tuvo que permanecer en León

> *Mi familia se quedaba en León y no la recuperé. Luego aquí (tuve que) volver a crear una familia; y lo digo porque está asociado, la vida personal está*

vinculada a todo eso, a esta vertiente íntima y a esta vertiente profesional también.

De esta manera Rafael tiene que ajustar su trayectoria docente a una realidad que le resulta adversa, y que le afecta no sólo en su dimensión profesional sino también personal. Y se produce el salto, el cambio de una universidad de nueva creación a una universidad histórica.

> La universidad de Granada fue creada en 1531 por una bula papal con el apoyo de Carlos I, por lo que debemos considerarla una de las universidades históricas del país[96].

De esta manera le vemos llegar a un nuevo entorno, en el que ha de iniciar nuevas relaciones, adaptarse no sólo a un lugar sino a una forma nueva de estar y reconocerse en la Universidad.

El proceso de democratización: La masificación de la universidad y la oportunidad de aprender a hablar

Como se ha señalado, en los años 90 se inició el proceso de masificación en la universidad. De los 700.000 estudiantes de los años 80 se pasó a 1.300.000 en los 90. Diversos factores alimentan este proceso: a partir de los años 80 el cambio de régimen, la explosión demográfica, la expansión tecnológica y sobre todo, el cambio y modernización en los modelos de producción iniciaron una expansión económica y una integración de España en Europa. En este marco un factor a todas luces relevante fue la incorporación de la mujer al mundo laboral y universitario.

En la vida de Rafael también empiezan a producirse cambios notables. Ha superado ya una parte de su vida profesional, ha culminado su formación inicial en la universidad de León, ha optado a una plaza de titular en una universidad histórica y vive el proceso democrático que se encuentra en fase de consolidación en la vida social y política. Es una etapa de mucho movimiento en las universidades.

> Hace menos de veinte años, ya se intentó alterar profundamente el sistema universitario español en sus contenidos, modernizando su ordenación docente y actualizando sus titulaciones. Los principios que sustentaban aquel intento de reforma de la enseñanza superior de 1987 eran innovadores, llenos de voluntad renovadora; sin embargo, su aplicación práctica fue bastante deficiente y los beneficios obtenidos con tamaño esfuerzo escasos o insignificantes. El cambio quedó en la superficie, no caló, a pesar de su elogiable diseño. Incluso, algunos o bastantes aprovecharon el río revuelto que toda reforma conlleva para anteponer sus intereses de grupo, triunfando en no pocos casos lo individual sobre lo colectivo (Michavila, 2005:37-38).

Como Rafael manifiesta, es un momento de la universidad en que proliferan

Nuevos contratos, la promoción del profesorado, el acceso a los cargos. En mi caso hubo una época que digamos me marcó especialmente, la primera de todas, la democracia como es lógico.

Pero más allá de los cambios estructurales, el profesor manifiesta una transformación más sutil, que se refleja en la conciencia de que se tiene el derecho y la posibilidad de hablar. Que es algo que no se aprende ni se ejerce con facilidad, pues lleva a enfrentarse con la cultura inercial de los miedos a quedar señalado, al qué dirán.

---

[96] Consultar: http://www.ugr.es/ugr/index.php?page=universidad/presentacion

> (Descubrí) *El derecho a hablar por decirlo así, y en no saber hacerlo, porque claro, dicen: habla, ya puedes. Pero y ¿cómo se hace? ¡Sí yo no lo he hecho nunca!*
>
> *Estoy en este departamento hace doce años, y yo veo que mucha gente no ha aprendido a hablar, que tiene la posibilidad de hacerlo y cree que cada conversación que se entabla es como un pulso, como una lucha, no hay negociación. Hay un a priori, digamos: "algo que me dijeron", como si se pensara que no se pueden alcanzar los objetivos que uno tiene, que todo es una lucha en esta vida.*

Pero hablar con libertad, aprender que la crítica no es ir contra alguien sino asumir la responsabilidad de la propia voz, no es algo que se consigue sólo con ir a votar en unas elecciones o eligiendo a un director o directora de departamento. Supone romper barreras y límites de autoprotección.

> A la libertad de cátedra no se apela hoy, por lo general, para garantizar la independencia y libertad científica de la Universidad frente a los poderes públicos, sino defender los derechos, intereses o parcelas de poder del profesorado confrontado a otros miembros de la propia comunidad universitaria (Lozano, 1995:104).

Aprender a reconocerse como autor, supone construir una cultura universitaria donde la voz no se esconda frente al grupo que ofrece protección (pero que pide silencio y adhesión) ni ante el temor a las represalias, que pueden venir cuando se manifiesta lo que uno piensa dentro del libre juego del intercambio y la discrepancia. Este es un aprendizaje que comienza a hacer Rafael en su nueva ubicación universitaria.

> Los centros universitarios se encuentran repartidos por toda la ciudad, lo que conlleva una inmersión de la vida universitaria en los barrios de Granada. La UGR proporciona a la ciudad un estilo universitario propio, pues de los 270.000 habitantes de la capital, 60.000 son estudiantes universitarios. Además, la universidad se complementa con el amplio patrimonio artístico granadino, que abarca desde el arte nazarí hasta el renacentista, proporcionando un ejemplo de tradición y renovación[97].

En una universidad, no olvidemos, con tradición de poderes asentados, jerarquías establecidas y una lógica política que trasciende a la propia institución (no hay que olvidar que la universidad de Granada es la 'mayor' empresa de la ciudad).

Teatro y universidad

Pero la universidad también puede ser un lugar que posibilite experiencias alternativas, al margen de la docencia, la investigación y la gestión, que ayuden a completar las aspiraciones culturales y de reconocimiento social del profesorado. En el caso de Rafael, su vinculación al teatro universitario, ha contribuido a dar sentido a la dimensión universal de la formación, desde el contexto o las redes que se generan con otros mundos más allá de las aulas y de la tarea de investigación.

> *El teatro sí que me ha permitido entrar en contacto con otro mundo muy diferente incluso al universitario, no sólo universitario. Aunque es parte de la universidad, porque el grupo de teatro la representa.*

En su vida profesional y personal el teatro le ha brindado un abanico de posibilidades, porque le ha permitido vivir el día a día del Aula de Teatro de la Universidad de Granada, de la que es coordinador. Esta relación se ha construido en un ambiente de

[97] Consultar: http://www.ugr.es/ugr/index.php?page=universidad/presentacion

transición entre un teatro universitario que servía como paraguas de diferentes grupos, a constituirse en un referente desde el que se proyecta la actividad teatral que propicia la Universidad. Este hecho, aunque de indudable potencial, transcurre en medio de los dilemas y tensiones que afectan a la actividad de extensión que realizan las universidades españolas.

> Hasta finales de los años 90, la actividad del Aula de Teatro prácticamente se limitaba a la convocatoria anual de ayudas a grupos de teatro universitario, a los que proporcionaba ayudas a la producción y un espacio para el estreno durante la Muestra de Teatro Universitario que se celebraba en el Teatro Alambra. (…) Esta situación comienza a cambiar cuando en 2001 el Aula de Teatro crea el Grupo Estable de la Universidad de Granada, "queriendo rescatar lo que en su día fue el T.E.U. –*Teatro Español Universitario*-". A raíz de este hecho, disminuye gradualmente, cuando no desaparece, la actividad de muchos de estos grupos que no sólo se movían bajo el amparo universitario, sino que participaban activamente de la vida cultural granadina. Puede ser algo lógico dentro de la vida universitaria, en la que muchos alumnos y alumnas permanecen en Granada sólo durante el tiempo de sus estudios. Lo que nos parece significativo es que no se haya producido una renovación y creación de nuevos grupos que permitan a la Universidad continuar siendo espacio de encuentro de vanguardias y riesgos artísticos, a la vez que cantera para muchos futuros profesionales de la escena.[98]

Esta actividad continuada en el Aula de Teatro, no sólo le ha posibilitado una proyección local, sino que le ha permitido mantener contactos internacionales a partir de la presencia en las actividades organizadas la Asociación Internacional de Teatro Universitario (AITU-IUTA).

> *(Esta asociación) Que organiza cada año y medio, dos años, un congreso internacional, posee una red amplísima, que es lo que ha permitido que aquí en Fuente Vaqueros se den cita numerosos países y compañías de teatro durante las seis muestras internacionales que hemos realizado. Y la última con una participación de doce grupos: de Israel, de Egipto, de Argelia, también venia Bielorrusia, Lituania, Canadá, México, Brasil y luego los europeos Francia, Italia y Bélgica. Eso ha sido impresionante.*

En el afán de contextualizar la relevancia de este movimiento internacional hemos sabido que entre los días 2 y 6 de junio de 2009, ha tenido lugar en la ciudad de Puebla (México) el séptimo congreso de esta asociación.

> La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Asociación Internacional de Teatro Universitario (AITU), celebraron del 2 al 6 de Junio un evento sin precedentes en la vida cultural de Puebla, las actividades del congreso, ponencias, mesas de trabajo, representaciones teatrales, encuentros, reunieron a la comunidad teatral poblana junto con la comunidad internacional de países, como: Bélgica, Grecia, Inglaterra, Italia, Francia, España, Alemania, Holanda, Croacia, Lituania, Estonia, Bielorrusia, Corea del Sur, Filipinas, Israel, Irán, Turquía, Canadá, USA, Perú, Chile, Colombia, Argentina y México en un hermoso y fraternal evento de Creación e Investigación Teatral. Sin duda alguna el "VII Congreso Internacional de Teatro Universitario de la AITU", ha marcado una nueva etapa en la visión del teatro Universitario en del movimiento que ha generado la AITU/IUTA a nivel mundial y en México seguramente ha dejado huellas imborrables para la comunidad del Colegio de Arte Dramático de la Escuela de Artes, que se lanza a la arena internacional con un trabajo que ha demostrado consistencia, calidad e identidad. Las primeras obras que impactaron gratamente a los visitantes fueron "El viaje de los cantores" de Hugo Salcedo y "Sazón de mujer" de Víctor Hugo Rascón Banda de la Compañía Universitaria de Teatro BUAP, luego los grupos representativos de las Universidades de Quintana Roo, Chile y Colombia hicieron lo suyo, logrando que los directivos de la AITU reconocieran públicamente en el cierre del festival "las fortalezas del

[98] Consultar http://teatrogranada.es/?p=35

> teatro latinoamericano". La gala internacional la completaron las puestas en escena de los grupos representativos de la Universidad de Lieja, Bélgica; la Universidad de Granada, España; La Universidad de Atenas, Grecia; la universidad de Urbino, Italia; la Universidad de Anadolu, Turquia; la Valleyfield College, Montreal, Canadá, la universidad de Caldas, Colombia y la Pontificia Universidad Católica de Chile.[99]

El interés que esta vinculación plantea en una historia que quiere poner de manifiesto las relaciones del profesorado con los cambios, resulta relevante destacar cómo las universidades –con más o menos intensidad y fondos- mantienen la misión de expandir la cultura en las zonas de influencia en las que están ubicadas. Sin embargo, esta realidad parece ir quedando en un espacio residual, frente a la presión que sufren los docentes por cubrir los criterios de excelencia que ahora son valorados y que tienen que ver, sobre todo, con la productividad investigadora y la innovación en la docencia dirigida hacia la adquisición de competencias. En esta tesitura, que refleja una diferencia en las prioridades de las agendas, no sólo se muestra en el campo del teatro, sino en la tensión que se genera en Rafael, frente a la dedicación que una actividad como ésta requiere y las otras demandas que la universidad plantea.

Del placer de investigar a la burocracia en la investigación

Una prioridad en esta agenda tiene que ser el papel central de la investigación en la vida académica. Generalmente se considera que la carrera investigadora se inicia con la defensa de la tesis doctoral que constituye la primera fase del reconocimiento como investigador. La presentación de la tesis doctoral para Rafael fue importante, no solamente por ser un momento clave de su carrera profesional, sino porque constituyó una experiencia que, en sus palabras, le produjo un gran placer personal.

> *Yo leí la tesis en el año 88. Y para mi, claro, que fue una liberación porque era mucha carga a nivel de tiempo, pero fue un placer enorme, no voy a olvidarlo nunca. De alguna forma está presente en mis clases de Literatura Comparada Franco-Española, Literatura Francesa del Siglo XVII y estaba basada en el Teatro.*
>
> *Además se ve mucho la influencia española, y cómo el francés necesitaba del español en esta época, pero tenía que ser traducido o adaptado. Y yo diría que traducir no literalmente, sino emocionalmente. Y claro en un teatro no es sólo eso, sino que además hay que ponerlo en escena, hay una traducción de códigos culturales impresionante y eso es lo que me gusta.*

No hay que olvidar que la presión por 'ganar la plaza' que se convoca con carácter de urgencia, y a la que hay que responder con premura, muchas tesis se realizaron con la finalidad de pasar un trámite que se veía como necesario. Por eso llama la atención que la elección y dedicación de Rafael al tema de su tesis prosigue vigente, siga alimentando su línea de investigación más de dos décadas después.

> *El tema de la tesis fue Literatura Comparada en Teatro, en Teatro Franco-Español del siglo XVII, (ver) la influencia española en Francia. Un tema muy bonito, yo lo considero un tema muy bonito, porque transcendía al ámbito del teatro y permitía ver escenas sociales, culturales. (Sigo) Veinte años después pero creando, porque claro, lo que no me gustaría que fuera sería continuar*

[99] Consultar: http://chronos.cs.buap.mx/cadartesaitu/es/preguntas.php

sacando partido de la tesis en el sentido material. Entiendo que se haga en un momento de la vida, porque uno necesita publicar. Pero bueno esta etapa hay que pasarla, que después de veinte años uno puede decir todavía que mi tesis tiene vigencia, valor.

Ante muchas posturas y vivencias de profesores y profesoras que hicieron su tesis como un requisito profesional para poder continuar trabajando en la universidad y desarrollando su actividad académica y que la vivencia fue entonces como de una carga muy pesada, el profesor reivindica el papel de ese trabajo y de ese momento en la vida como algo precioso.

Pero me daba la impresión, me sigue dando todavía, de que mucha gente empezó la tesis doctoral porque no tenía más remedio, porque se lo exigían para su currículum, porque tenía que promocionarse. De hecho como tú sabes para la mayoría de la gente es como un embarazo y un parto o como una enfermedad, entendida con una negatividad tan enorme, cuando en realidad es un precioso trabajo de investigación.

Esta pasión genuina se va transformando con el tiempo debido a las circunstancias y limitaciones de los requerimientos universitarios que van emergiendo. En primer lugar, el no encontrar un lugar adecuado para sus prácticas de investigación (literatura y teatro) y en segundo lugar, por el exceso de burocratización y los criterios de evaluación de la investigación que no sigue los parámetros de la denominada investigación científica, asociada a las Ciencias Experimentales.

Esto hace que Rafael evidencia su desacuerdo con el sistema de evaluación, no sólo por todos los aspectos burocráticos que implica

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.

Sino por la necesidad de adecuar un ritmo de trabajo, a las presiones de los pasos que hay que dar, las puertas que hay que cruzar, el juicio de otros al que se ha de someter.

Esto lo he vivido peor que nada, porque me piden en una etapa en que se supone que uno debería ser mucho más maduro ya, entonces, ver las cosas en perspectiva y sin agobio de ningún tipo. Quiero decir, no cuando uno está empezando y quiere tener un currículo para llegar a algo, o tener la tesis, o tener la titularidad. Ahora no, ahora la perspectiva puede ser diferente, es decir: yo he trabajado en esto, voy a evaluarlo, a someterlo a evaluación.

Un problema añadido es enfrentarse a lo que se considera en las evaluaciones y reconocimientos universitarios como conocimiento útil y válido y las paradojas que emergen y que impactan directamente en la vida profesional y personal. Estas paradojas producen discursos que pueden ser contradictorios, que establecen jerarquías y exclusiones:

Y yo no lo entiendo porque había habido una investigación en pedagogía y en didáctica a través del teatro, y ésta es una época en que se valora mucho el (conocimiento) interdisciplinar y precisamente la didáctica, ahora más que antes. Pues no lo entendían. Aquello me molestó tanto que no he sometido ningún tramo más a evaluación. Tengo que recapacitar sobre eso.

Esto hace que los procesos de evaluación de la investigación tengan una repercusión personal y afectiva. En este caso, la denegación de un tramo de investigación produce malestar y frustración:

> *Pues tendría que registrar eso porque lo cierto es que yo tengo un tramo de investigación reconocido. Y el segundo no me lo concedieron, cuando lo presenté hace mucho tiempo, ya podría haberme presentado a bastantes más, bueno, a dos más. Pero, fue una frustración muy grande porque el argumento era que lo que yo trabajaba era más pedagógico y didáctico que investigación, no lo consideraban investigación.*

Lo que parece explicar esta situación es una tradición que viene de lejos, desde que el empirismo primero y el positivismo más tarde establecieron las bases del denominado método científico, se ha naturalizado una relación de carácter unívoca entre investigación científica e investigación. En este vínculo la investigación científica sería aquella que de una manera u otra se basa en la observación - se supone que objetiva- de un fenómeno y, sobre la que mediante la aplicación de una serie de mecanismos de control y fiabilidad, se trata de que las condiciones de la investigación y sus resultados puedan ser reproducibles, verificables, extrapolables, generalizables y aplicables.

El arraigo de esta tradición como única forma legítima de considerar lo que es (y no es) investigación ha llevado por ejemplo, a establecer que son sólo los científicos vinculados a las Ciencias Experimentales quienes realizan investigación (de verdad), y a establecer una visión/posición jerárquica de éstos respecto, por ejemplo a los científicos sociales o a quienes realizan su tarea en el campo de las Humanidades. Por eso se hace necesario, hoy más que nunca, que quienes llevan a cabo tareas de evaluación de la investigación en la universidad contemplen la importancia de "abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público" (Eisner, 1998: 283).

Sobre todo porque después de la crisis de los supuestos del positivismo y del cientifismo (Ibáñez, 2001), la noción de investigación y la forma de abordarla se ha ido ampliando y extendiendo más allá de la limitada noción de investigación científica, que no permite el estudio de fenómenos complejos y cambiantes, como son los que tienen que ver con las maneras de dotarlos de significados a las actuaciones y experiencias de los seres humanos.

Los cambios en el alumnado

Los procesos de masificación que se consolidan en los años noventa producen en el profesorado un efecto perceptivo sobre los estudiantes a quienes consideran con otros intereses y bagajes a los que ellos y ellas tuvieron. No hay que olvidar que los docentes universitarios que llevan más de veinte años en la institución iniciaron sus estudios cuando se consolidaba el tránsito de una universidad de elite a una de masas. Por eso, consideran que los estudiantes de ahora ni tienen la actitud, conocimientos o disposición para aprender que tenían ellos y ellas cuando eran estudiantes.

> *Pero, lo que sí ha cambiado mucho, es el perfil del alumno, el alumno que antes yo tenía en León o en los primeros años de Granada; era un alumno que llegaba a la universidad con muchos esfuerzos, generalmente, porque sus familias no eran en ningún caso familias pudientes; muy poca gente venía aquí con una soltura económica, con solvencia; algunos venían con sus becas de sus pueblos, se desplazaban y se les veía hacer un esfuerzo enorme. A parte de*

cómo había dicho, que es fundamental, porque eso es un problema social, era la formación que traían estos alumnos: extraordinaria.

Este cambio en el alumnado, que tiene diferentes explicaciones, requiere para su comprensión utilizar al menos cuatro variables.

> Los universitarios de hace medio siglo representaban una parte mínima de su generación. Sin embargo, en el año 2000, prácticamente el 30% de los jóvenes españoles de entre 30 y 34 años poseía un título de educación superior (OCDE, 2002). En nuestra opinión, la explicación a este rápido e intenso crecimiento de la demanda universitaria no se debe a un único elemento, sino que es el resultado de la interacción de múltiples variables. En los siguientes apartados se procede a describir las causas que, a nuestro juicio, han podido influir en el incremento de la demanda de estudios universitarios. Estas variables pueden agruparse en cuatro grandes bloques: los factores demográficos, los factores económicos, los factores institucionales y, finalmente, los factores sociales y culturales (Rahona, 2008:41).

> *Más allá de la explicación que se adopte parece indudable que el proceso de masificación y democratización ha producido un cambio en el perfil del alumnado. Haber nacido en la España democrática, en un período en el que se han hecho patentes algunas de las características del Estado del bienestar y, sobre todo, haber vivido una serie de cambios sociales (mayor permisividad y capacidad de consumo), económicos (periodos de bonanza económica con perspectiva de pleno empleo) y formar parte de cultura del 'yo' promovida por los medios digitales ha hecho que, como no podía ser de otra manera, los estudiantes sean 'diferentes' a sus mayores.*

Pero no se puede olvidar que no es sólo lo que emerge lo que explica la diferencia de bagaje y disposición, también habría que considerar las nuevas funciones que se le otorga a la universidad de masas.

> A las instituciones educativas y en particular a la Universidad se le demanda un papel de regulación social. Se espera que sus aulas actúen como punto de referencia en la estratificación social, que sustituyan, o al menos modulen los factores tradicionales de estratificación (la herencia, el género, el lugar de nacimiento, etc.). Los distintos agentes que actúan sobre el sistema educativo demandan operar con el criterio de mérito y capacidad como principio regulador del papel y de la posición que el individuo puede desempeñar en la sociedad (De Luxán, 1998: 15).

Lo que no quita que el profesorado se siente desorientado, insatisfecho e inadecuado para responder ante unos estudiantes que considere que no tienen una base para poner en relación los conocimientos que se pretenden explorar.

> *Lo notas muchísimo, estamos hablando de Filología Francesa, no como antes que yo decía que tenemos Filología y nosotros teníamos francés dentro de la carrera. Esta es la especialidad. Y encontramos alumnos en primero y en segundo, que vienen de inglés, por ejemplo. Los que vienen de otras carreras encuentran dificultades para seguir una clase en Francés, porque no saben ni construir una frase simple. ¿Cómo se puede enseñar literatura a un alumno en estas condiciones?, ¿Cómo se puede hablar de civilización francesa? Es increíble, ¿no? Entonces, nosotros tenemos que ir hacia unos niveles tan diferentes a lo que nos planteamos que incide lógicamente en los contenidos. Cuando uno no puede expresarse con normalidad y tiene que acudir a un vocabulario pobre para hablar de conocimientos mucho más avanzados, es algo imposible. Muchos de nosotros queremos dar la asignatura en Especialidades, en Segundo Ciclo, pero no en Primero, porque en primero es un sufrimiento.*

Situación que, en ocasiones se ve compensada por la creciente apertura de la universidad española a la recepción de estudiantes de otros países, no sólo europeos,

sino del Magreb, que traen otro bagaje cultural y predisposición de competencias para aprender. Rafael reconoce que este contacto favorece a los estudiantes locales al ponerlos en una situación que les lleva a entrar en relación con sus pares y a abrirse a otras maneras de situarse frente al mundo, la relación y los conocimientos.

> *Pero es cierto que con los Programas Sócrates hay un gran abanico de nacionalidades y de culturas, algo impresionante. Yo creo que eso enriquece mucho, en particular ahora, hablando de la Universidad de Granada, enriquece mucho y paradójicamente, lleva hacia adelante a alumnos españoles. Porque el nivel sube, aumenta inmediatamente cuando tenemos alumnos polacos, belgas, franceses. No pasa así con los del Reino Unido, que tienen a veces un nivel incluso más bajo que los nuestros. Y no pasa tampoco con todos los que son marroquíes, o de Argelia. Cuando el alumnado que accede a las clase es mayor, personas mayores, se nota un nivel cultural grande, asentado, sólido. No nivel de competencia lingüística, pero sí destaca la cultura.*

Que el incremento de la presencia de estudiantes en la Universidad ha sido un logro democratizador, muy pocos lo ponen en duda. El problema es que este proceso se ha hecho sin recursos, materiales y, sobre todo, humanos. A pesar de la creación de las nuevas universidades.

> La Universidad española ha pasado de ser una institución de carácter elitista a convertirse en un sistema que proporciona una formación de masas. A título de ejemplo puede indicarse que, en el año 2001, el porcentaje de jóvenes españoles con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años, que habían completado estudios universitarios alcanzaba el 36%, superando la media de los países de la OCDE, que se situaba en un 28% (OCDE, 2003). Esta situación representa un fenómeno sin precedentes ya que, hasta principios de la década de los noventa, nuestro país se había caracterizado por presentar un déficit de capital humano en todos los niveles educativos. (Rahona, 2008:39)

Todo lo anterior, prefigura uno de los cambios principales a los que se enfrenta el profesorado universitario: la realidad de unos estudiantes que han crecido en unas condiciones sociales, económicas y políticas diferentes a las suyas; que han acudido a una Escuela que ha cubierto el objetivo de la universalización de la educación, pero que no ha logrado ofrecer unas condiciones para que todos puedan encontrar su lugar para aprender en función de sus actitudes y predisposiciones; y, sobre todo, en unas formas de representar el mundo y su relación con él, que ya no pasa tanto por la cultura que contienen los libros (lo que significa de enfrentarse a la estructuración del pensamiento anclado en las fuentes de la alta cultura) sino la que se encuentra en las manifestaciones de la cultura popular, de los medios y sobre todo de la que es mediada por las TIC.

Las nuevas funciones como docente: la cuestión de la evaluación, la calidad y los nuevos grados

> En la histórica ciudad italiana de Bolonia, en 1999, los ministros de Educación de 29 países europeos firmaron una declaración en la que se comprometían a establecer un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) con el objetivo de hacer más competitivas nuestras universidades. A tal fin, se marcaron varios objetivos para antes de 2010: adopción de un sistema comparable de títulos para «favorecer la empleabilidad de los ciudadanos europeos»; un sistema de enseñanza basado en dos ciclos, el primero de los cuales ya daría acceso al mercado laboral; promoción de la movilidad de los estudiantes, mediante un sistema unificado de créditos (el ECTS o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos); colaboración en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables; y promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza (Moreno, 2009:36).

Si algo caracteriza actualmente, a partir de la obligatoriedad de entrar a formar parte del Espacio Europeo de Educación Superior consagrado en la declaración de Bolonia en 1999, a buena parte del profesorado universitario es la sensación de una agobiante falta de tiempo. Como personal de la universidad tiene que realizar funciones de investigador, docente y gestor. Esta diversidad de roles Rafael la vive como una experiencia que ha disminuido la calidad de vida del colectivo, en la medida en que la obligación de realizar diversas funciones constantemente deja poco tiempo para reflexionar. En este sentido Rafael reincide en el impacto de la burocracia en la vida profesional y le añade el temor al cambio que se sufre en el conjunto del profesorado con la implementación de los nuevos grados:

> *Bueno, como decía antes me afecta en la medida que hay mucha burocracia y que esto significa ponerse al día en terminologías nuevas y en sus aplicaciones. Pero eso no me preocupa excesivamente si fuera una cosa solo mía, pues me tomaría mi tiempo. El problema es como lo viven también los otros en esta Universidad. O sea, mi cambio personal frente al cambio de los demás. Como tengo ahora una responsabilidad en la Universidad, en este departamento, me importa más todavía. O sea, que otra persona a lo mejor pues bueno, diría, yo soy uno más. Pero aquí tenemos que orquestar un poco eso y significa que hay muchas reuniones en torno a este tema. Se está dando una dinámica de explicar lo que no se conoce.*
>
> *Ayer tuvimos una reunión en la que hemos constituido, como tanta gente, una comisión específica para los Planes de Estudios. Me reuní con el vice-decano de Relaciones Académicas para este tema, tuve otra reunión en Sevilla, otra en Madrid. Entonces, para mí es, bueno, yo lo asumo, entiendo que es la etapa que me corresponde en este momento. Pero sí es cierto que ser permeable a cada ley que viene no es fácil, sobre todo cuando se piensa que se va a derogar esta ley, que estamos haciendo, si luego… La gente tiene un problema añadido y es que no quiere perder nada de lo que tiene. Tiene miedo al cambio y tiene miedo a lo nuevo en general. Entonces yo veo que en mi departamento, y no es el único desde luego, la gente no quiere cambiar y esto lo considero una agresión. Entiendo que mi misión pasa por decir que no, que es una ley nueva y que hay que adaptarse a ella, nada más. Pero esto no es fácil.*

¿A qué teme el profesorado? ¿Cuál es el cambio al que se enfrentan los docentes y al que se refiere Rafael? Hay un cambio de marco, que afecta a la organización estructural de lo que sería la oferta de formación de la Universidad.

> El proceso de convergencia europea, que se presenta como una forma de armonizar los diferentes sistemas universitarios europeos, tiene un espíritu que casi todo el mundo podría compartir: equiparar las titulaciones; desarrollar un aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales, o potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario (Díez Gutiérrez, 2009:169).

Pero también hay un cambio metodológico, que se plantea como una sustitución del modelo actualmente predominante de clases expositivas, de repetición y de exámenes centrados en la reproducción de información. Para Fernández Liria (2009: 71) "Bolonia se ha vendido como una revolución pedagógica que pretende sustituir la 'cultura de la enseñanza' por la 'cultura del aprendizaje'".

> El problema del Plan Bolonia es el marco global en el que se inscribe y la filosofía que orienta esta reforma. Porque un aprendizaje más centrado en el estudiante y más tutorizado, implica grupos de estudiantes más pequeños y, por tanto, más profesorado, cambios en las instalaciones, etc.; es decir, más financiación. Al igual que la movilidad por Europa (Díez Gutiérrez, 2009:169).

¿Por qué hay que cambiar algo que ya nos funciona? ¿Por qué hay que modificar una estructura, una forma de enseñar cuando tal y como estamos ahora estamos 'bien'? Estas son preguntas que parece que se hacen los colegas de Rafael y muchos docentes universitarios españoles en la actualidad. Esto supone que el cambio que se asocia con el EEES se vive desde la incomodidad y como pérdida. En los debates se pone el énfasis en que esta reforma nos lleva a la mercantilización de la universidad, a la disminución de la calidad de la enseñanza y, sobre todo, a que se perderá la función crítica de la institución que se refleja en la actual organización al ser sustituida por otra que se pone en función de los intereses de la empresa y del mercado. Hasta aquí se resumen de manera sucinta los argumentos que se desgranan en la mayoría de los textos que integran el libro editado por la 'Assemblea de PDIS i PAS de les universitats públiques catalanes' (2009). Señalar estos ecos en la historia de vida de Rafael tiene el sentido de apuntar el marco en el que presenta la situación que vive actualmente como docente.

> *Porque, curiosamente en mi departamento mismo, hay personas que piensan que no podemos llegar nunca a eso, hay personas que tienen una necesidad interactiva de que se debe y lo manifiestan y se mueven y nos mueven. Y yo incluso puedo estar en este grupo, por la situación que antes te comentaba. Y hay personas que rechazan todo este cambio también, hay personas que no quieren oír hablar de créditos ni mucho menos adaptarse a ellos, o perder la nomenclatura de asignaturas. Cuando hablamos de grado, pues, ayer por ejemplo se decía eso: ¿cómo perder el grado en Filología Francesa? Y entonces no se quiere perder la concesión de Filología, ni siquiera en el título. Claro, luego si hablamos de asignatura, no materias, sino asignaturas, es que la gente no quiere perder ni su asignatura. Aquí hay despachos nuevos que no han sido asignados, y la gente no quiere perder su silla. Y el cuadro que tienen ahí en la lateral derecha, son cosas increíbles, ¿no? Te cuento esto como anécdota pero, ¿cómo voy a digerir yo ahora si ya no doy horas si no créditos? Y a partir de ahí, todo lo que viene, entramos en un grado y en un Máster. Se pierde, la gente se pierde. Hay quien tiene necesidad de subirse al carro muy pronto, porque entiende que se trata de su futuro, porque quiere modificar su hábitat, porque le gusta, porque son inquietos, hay quien necesita esto. Hay quien lo acepta porque no hay más remedio, entonces lo digiere como puede, dependiendo de los días, y hay quien lo rechaza, esta es la estructura. En mi departamento lo tenemos todo.*

La dialéctica entre el cambio y el no cambio parece constituir la característica de marca de la universidad española actual. Sin embargo, el debate de fondo no parece que sea posicionarse frente a Bolonia sí o no, o estar a favor o en contra de una moratoria para iniciar la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio. Quizá la cuestión a plantearse tenga más que ver con lo que preguntaba Birbili a raíz de un estudio comparativo sobre la vivencia de los estudiantes de secundaria en tres países europeos:

> ¿Están nuestras escuelas (universidades) preparadas para servir al mundo del siglo XXI que cambia con rapidez […], para la expansión de la información, el aumento de la complejidad en los lugares de trabajo y la enorme diversidad de los estudiantes y problemas sociales? (Birbili, 2005:313).

En la respuesta que se dé a este tipo de preguntas está el futuro inmediato de la universidad española. La cuestión es si el cambio propuesto por Bolonia puede ser una oportunidad para ensayar alternativas o será, una vez más, -como ha sucedido desde la LRU- un cambio de nombres y de estructura para que todo siga igual.

Un balance: ser docente de Humanidades en la universidad española actual

Aquí puede terminar la historia de vida de Rafael. Dejando su mirada sobre el presente. Un presente que se anuncia marcado por las resistencias y las esperanzas. Pero antes de poner el punto y final le pedimos que hiciera un balance, una recapitulación de lo que ha sido su relación con los cambios vividos en la universidad. Hemos optado en esta ocasión por introducir sólo las separaciones de los párrafos en el texto apuntando una serie de títulos que, a modo de índice, permitiera señalar los tránsitos que se desvelan en esta extensa reflexión. Dejar que la voz de Rafael se muestre sin intermediarios nos ha parecido que podía ser el mejor cierre de su historia de vida.

¿Cómo has percibido no sólo como observador, si no en ti, en tu piel, en tu biografía, el cambio en la universidad?

La percepción personal del cambio

No tengo esta respuesta porque depende un poco de las expectativas que yo tenía en su momento de las realidades y de lo de ahora, de la época que vivimos y de combinar estas dos cosas. Yo creo que básicamente depende de eso. Porque por un lado yo podría decir que me siento mucho mejor, que la evolución para mí ha sido positiva. Pienso que he madurado en todos los sentidos y madurar es bueno, madurar yo pienso que es bueno siempre. Uno sabe mejor transmitir lo que sabe y aceptar lo que no sabe, o incluso cómo se puede paliar lo que no sabemos.

La masificación de la universidad

También es cierto que la evolución social de todo el entorno ha llegado a la universidad. Ahora se estudia muchísimo menos, se sabe muchísimo menos estudiar y no se quiere estudiar y hay muchísima más gente, porque el estudio se ha convertido en algo popular. Esto no es negativo. En un principio que haya más personas en la enseñanza sería maravilloso para todos, pero pasa un poco, voy hacer una comparación con las vacaciones, que creo que es algo fundamental también en la vida de cualquiera, las vacaciones se han convertido en un problema muchas veces, porque están masificadas. Todo está masificado, todo, y entonces ya no se disfruta como viajero, se padece como turista.

El cambio en los estudiantes

El problema que tenemos también en la universidad, quisiera disfrutar de la enseñanza de mi literatura comparada franco-española en un momento dado con mis alumnos. Vamos a suponer que son doce, pero doce que no es nada, y luego resulta que son alumnos que no tienen ni idea, que no tienen ninguna formación en eso. Tú inviertes un tiempo importante para que lleguen a un cierto nivel y ahí se queda. Se nota mucho, has tenido que aportar continuamente, conocimientos, competencia y marcar también la forma de comunicar, la forma de intercambiar con ellos, se ha modificado mucho.

Bueno, pues yo he tenido un periodo en el que, como a todo el mundo, no llegué a rechazarlo, pero sí que me ha impactado emocionalmente. Ahora lo admito pero, lo admito con cierto dolor, en la medida en que yo veo por mis alumnos del tiempo de León y de los primeros años que de Granada, eran de una madurez personal y profesional, con los que se podía debatir, comentar, reflexionar e investigar. Ahora no, ahora se transmite lo más sencillo, lo más

esquemático, sobre todo lo esquemático, y ya no hay excepción, no hay facilidad para hacerlo. Estamos limitándonos a apretar botones solamente. La tradición de apretar el botón sí, la verdad es que es una adquisición también del conocimiento, pero como no hay reflexión, se hace automáticamente, eso influye en mi percepción.

El área de conocimiento

Sí me ha afectado y ahí también se puede hablar de algo de frustración, porque parece como si yo no tuviera necesidad de justificar el valor que tiene la lengua y la cultura francesa, de reivindicarla. Y es una ola de desgaste, cuando uno necesita constantemente decir lo importante que es no perder la lengua y la cultura francesa, pues llega un momento en que uno está cansado, porque se ve que todos los medios de comunicación están apoyando y apostando por una cultura anglófona. Incluso el español que ha subido tantísimo, pero se ve como de segunda.

Entonces nosotros donde estamos, porque tener la cultura francófona es un sentimiento de pérdida, porque evidentemente fue puntera la situación de Europa y ahora no. Hay alguna anécdota como a ir a Polonia, a Lituania, a estos países, pensando que uno podría hablar en francés porque antiguamente era importante y resulta que nadie sabe francés. O saben francés porque hay un festival francófono porque algunos mantenemos esta idea de que se haga, yo he ido a un festival francófono en Polonia, en Serbia. Pero son como gotas de agua en una inmensidad y luego el resto no sabe nada de francés. Aquí mismo, cuando vas a un colegio y te dicen: inglés para niños y no hay francés. Hacen comprar el método que anuncian incluso por televisión sobre el inglés, el francés, el alemán y el italiano y el establecimiento nunca tiene otra cosa que no sea el inglés, nunca. No tiene el experto en francés, por ejemplo. ¿Qué ocurre? Ocurre que se ve que hemos sido marginados, no solo el francés, también otras lenguas. Yo me temo que incluso el español, porque el español sube mucho pero el inglés es la cultura dominante. Cuando interesa políticamente se juega con esta cifra en un momento dado, pero luego no interesa culturalmente.

La falta de tiempo,

Agobiante porque la verdad es que no da tiempo. Materialmente no da tiempo. También ahora se habla de calidad de vida mucho más que antes y se recomienda que uno tenga una vida más pausada, que tenga tiempo para sí mismo y entonces eso es una contradicción entre lo que se nos está pidiendo: servir para todo. Lo que comentaba antes: que yo tenía tres pilares básicos de mi trabajo. Pero yo me estaba asustando un poco, porque estaba pensando que es cierto y que es mucho. No hay nada en el tiempo, lo estamos comprobando durante esta entrevista que estamos haciendo. Lo que yo he bloqueado hoy de once a doce. He bloqueado todo lo demás, pero hay cosas que se me escapan, como el alumno que acaba de llamar, como el mensaje que me han mandado y bueno menos mal que parece que el bloqueo del teléfono funciona y los alumnos que llegan a las doce para su examen oral, están siendo puntuales, no vienen a preguntar antes, pero, esto es así.

Posdata

Al final de la conversación le pedimos a Rafael si quería hacer una valoración de lo que para él había significado esta conversación:

Pues esto está estupendo, a mí me ha gustado muchísimo, me ha encantado.

Lo que nos deja la sensación de que un problema de la universidad española actual es que nadie acompaña al profesorado en las presiones que se derivan de los cambios; nadie le escucha y le acoge; nadie está ahí cuando necesita compartir su frustración y aspiraciones; nadie parece haber descubierto que es importante facilitar el trabajo y las obligaciones y, sobre todo, contribuir a crear comunidad.

11
“Nosotros hemos tenido la libertad de poder dirigirnos. ¡Yo soy de la generación del cambio continuo!”

Fernando Hernández y Pilar Campins Falcó

Situar el marco de la historia

Esta historia, como sucede en la mayoría de las ocasiones en esta perspectiva de investigación, comienza con una llamada telefónica a unos colegas de la universidad en la que habíamos decidido realizar una parte del estudio. Les explicamos el tipo de perfil de docente que necesitábamos y nos sugirieron una colega de su departamento que, pensaban, se adaptaba al mismo. Un cruce de llamadas telefónicas y me encontré con una persona dispuesta a dedicarnos un tiempo para conversar sobre su trayectoria y relación con los cambios en la universidad.

El día que fijamos el encuentro con Pilar en su despacho del departamento, llegué con tiempo suficiente para almorzar en el bar del campus y poder observar el ambiente entre los estudiantes de Farmacia y Ciencias que por allí circulaban. Me sorprendió su número. Me pregunté dónde encontraría trabajo tanta gente y si la Universidad les estaría dando una formación que les permitiera adaptarse, ellos y ellas también, a los cambios en el mercado de trabajo y en la necesidad de aprender a lo largo de la vida.

Con estas ideas circulando por mi cabeza llegué al departamento, a la sección de investigación donde están los despachos y los laboratorios. El ambiente que se respiraba era de tranquilidad productiva. Saludé primero a los colegas que me habían facilitado el contacto, recorrí con ellos los laboratorios y me fueron contando lo que investigaban. Me sorprendió el poco personal que había y el rendimiento que obtenían de los equipamientos y los recursos.

Con una imagen del trabajo que realizaban toqué la puerta del despacho de Pilar. Un saludo cordial y después de recordarle de manera breve el propósito de la investigación comenzamos la conversación. La trascripción de lo que allí hablamos ha servido para construir esta historia de vida. Los temas han surgido de la propia conversación. Primero el recorrido por su trayectoria profesional. Luego, su posición ante alguno de los cambios a los que se ha habido de enfrentar y su visión de la universidad en la actualidad. Mientras releía la entrevista y detectaba los temas que organizarían el relato de la historia de vida dos frases de Pilar llamaron mi atención. Tanto una como otra podía servir como título de la historia, por eso las he mantenido en el encabezado. Creo que resumen en buena medida un sentir que refleja uno de los principales cambios de la universidad española actual, en la medida en que define la posición de una serie de profesores, hombres y mujeres, que entraron en la universidad en los años 80 y que han desarrollado sus carreras de forma paralela al proceso de modernización que ha tenido la sociedad española desde la restauración de la democracia. Este sentido de autoría, de sentirse autor, de poder llevar las riendas de la propia trayectoria es crucial para

comprender y situar sus relaciones con unos cambios que han sido constantes y que les ha llevado a adaptarse y revisar su lugar en la universidad.

Siempre había pensado en trabajar en la universidad y la LRU le dio la oportunidad

En la vida de las personas la universidad puede ser una estación intermedia o una parada final. Se puede ir a ella para hacerse con un bagaje que permita desarrollar con posterioridad una profesión, o se puede tomar como un lugar en el que se desarrolle la profesión que se ha elegido y que lleva a transitar entre la docencia y la investigación. De aquí que personas, como la protagonista de esta historia, una vez que se encuentran en la universidad deciden que ésta puede ser un buen lugar para trabajar.

> *Yo estudié químicas y acabé en 1981. Siempre tenía en la mente que en la universidad podría pedir una beca de FPI… Bueno, de FPU – de formación de profesorado universitario- y nada… Ya me quedé. Acabé en el 81, en julio, y en enero me concedieron una beca y empecé la carrera universitaria. Con sus altos y bajos, con la LRU, con lo que aquello supuso… Un período de inseguridad… Que no sabías si te ibas a quedar o a ir, me cogió a contrapelo y me tuve que subir al tren en marcha. Y de hecho, sacamos la titularidad un compañero y yo, de toda la promoción. (…) otros compañeros tuvieron que esperarse más años.*

Pero a veces la incertidumbre frente al futuro viene acompañada de oportunidades que no dejan mucho margen para la duda y la espera. Mientras realiza la tesis doctoral, ya como becaria, el PSOE gana las elecciones (1982) y una de sus prioridades será regular el sistema de acceso y la carrera docente e investigadora en la universidad. Quienes tenían tesis lograron en muy poco tiempo consolidar su posición.

> *Pero yo ya había leído la tesis cuando la LRU entró en vigor, era profesor ayudante en aquella época. Recuerdo que hubo un período de inseguridad. En aquel momento el profesor Francisco Bosch Reig era Vicerrector de Profesorado y se comprometió con los profesores ayudantes luchando para que las plazas se promocionaran a profesor titular. Supuso un salto adelante pero desde el punto de vista personal significó un esfuerzo, primero para analizar los méritos docentes e investigadores y segundo para prepararte una oposición libre.*

Todo esto ocurre en torno a 1984, tres años después de que Pilar terminar su licenciatura. El Partido Socialista aprobó la *Ley Orgánica de Reforma Universitaria* (LRU) el 25 de agosto de 1983 (BOE de 1 de septiembre de 1983)[100]. Los efectos de la aplicación de esta ley van a estar presentes en los primeros momentos y decisiones de la carrera universitaria de Pilar, y su aprobación influyó de manera decisiva en su trayectoria posterior. En particular porque le permitió, antes de cumplir 30 años, ser profesora titular de universidad. Esto significaba en la práctica pasar de ser una estudiante becaria, un aprendiz en términos de investigación y docencia, a enfrentarse al ritual y la

[100] Se puede consultar en *Legislación Universitaria. Normativa general y autonómica*, (3ªed., 1990) Madrid: Tecnos.

exigencia de la oposición y pasar a ocupar un rol desde el que va a disfrutar de una casi plena autonomía.

> *En el 87. Por eso digo que me tuve que subir al tren a marchas forzadas. Y de hecho sólo dos personas de la promoción lo conseguimos en aquella época como te he comentado antes. Para mí esa situación fue ventajosa. Disfruté de una tranquilidad que posiblemente las personas que se han estabilizado con más años no la han tenido. Yo con 27 años era titular. Y entonces, pues nada… Tenía libertad para poder moverme. No tenía que estar condicionada por hacer currículo, por las sucesiones y tal…*

Y así 'deprisa, deprisa', enganchándose a un tren que le reclamaba subir en marcha, no sólo logró la ansiada estabilidad sino que, al mismo tiempo, tuvo su primer hijo. Y con ello ganó la libertad de la que va a hacer gala a lo largo de su trayectoria.

> *Yo recuerdo aquellos años… A mi hijo lo tuve… me examiné embarazada de un mes de mi hijo. Era imposible quedarme antes embarazada con la marcha de trabajo que llevaba… Era imposible. Lo que pasa que como contrapartida a partir del 87 ya estuve tranquila. Y eso es muy importante. Porque te permite ver las cosas de otra manera. Para mí eso fue ventajoso, porque me he sentido libre y me he movido libremente por la universidad por eso. Porque si no hubiera sacado la plaza tendría que haber estado sometida a más… recuerdo aquellos años como de más libertad.*

Pero estas circunstancias favorables para su carrera también tuvieron una repercusión en su formación. Sobre todo si lo comparamos con lo que hoy se considera un requisito clave para la promoción docente.

> *No he hecho estancias en el extranjero. Es una pena… No pude porque me vino todo corrido. Pero la gente que ha trabajado conmigo, toda. La experiencia que tengo, la tengo a través de ellos. Sí que he estado como un mes en Inglaterra, pero con mi familia. O un mes en Holanda. De todas formas considero que las estancias en otras universidades son ventajosas si son continuadas. A pesar de ello tengo buena relación con investigadores españoles de primer nivel y también europeos.*

Posición que no es interpretada por Pilar como un cierre de posibilidades, sino como un camino que abre a otros contactos y relaciones, pues también es posible aprender con las personas que están próximas.

> *También he tenido maestros aquí. Por ejemplo, (Francisco Bosch Reig) me considero discípula suya. Y luego contactos con la gente. El estudio y la profundización. Y si no sabes algo, el campus está lleno de gente que sabe un montón de cosas. Y te relacionas. Tampoco te hace falta irte lejos para aprender.*

Saber aprovechar las oportunidades no es una cualidad de la que todo el mundo hace gala. La sociedad española comenzaba en 1982 un cambio, un proceso de modernización (ese fue el *slogan* del gobierno socialista: ¡vamos a modernizar España!) que también afectó a lo que hasta entonces había sido una universidad elitista y ahora pasaba a ser una universidad de masas. Con sus pros y contras, con sus ventajas e inconvenientes.

> Inicialmente al calificar de masas la universidad, se hace referencia a la profunda transformación que supone, en un periodo relativamente corto, de una o dos generaciones, el incremento exponencial del número de alumnos. La expansión de la matrícula es de tal magnitud que a menudo impide resaltar otros elementos, como la producción científica, que ha crecido de forma igualmente relevante (De Luxán, 1998: 15).

La sociedad estaba cambiando. La universidad también se espera que lo hiciera, para contribuir así al despegue económico que favoreciera el cambio social del país y la integración europea. En este ambiente y con ese impulso inicial comienza Pilar su trayectoria docente e investigadora.

> *Todos esos años que corresponden con el gobierno socialista, los recuerdo como muy buenos. Porque había mucha libertad. Y si trabajabas te daban dinero y podías hacer cosas. Luego eso se cerró. Y ahora existen grupos de presión, creo yo.*

Durante 14 años va afianzando su posición en el campo del "medio ambiente. Fundamentalmente, he evolucionado de clínica a medio ambiente. Pesticidas, amidas, alimentos… Muestras sólidas, líquidas, gaseosas". Compatibilizando la investigación con la docencia. Realimentándose una con otra. Hasta lograr el acceso a la cátedra. En una continuidad que da sentido a su trayectoria.

> *Y luego ya, trabajando, trabajando – porque aquí trabajas lo que quieres y un poco más – y ya en el 2001 saqué la cátedra. Y básicamente lo que he venido haciendo es lo mismo desde siempre. Compatibilizar la docencia con la investigación. A mí me gusta investigar. Yo soy investigadora. También me gusta la docencia, pienso que el profesor universitario ha de ser las dos cosas. Tiene que ser docente y tiene que ser investigador. Porque, si dejas de lado la investigación, incorporarte de nuevo es complicado. Es lo que yo opino. Pienso que el profesor universitario ha de tener una trayectoria investigadora. Y además eso te permite estar en contacto con lo nuevo de tu disciplina. Sino eso se pierde. Tú no puedes enseñar tu disciplina sin saber cómo está evolucionando. Porque puedes enseñar cosas que no sean útiles de cara al futuro.*
>
> *Soy vicedecana. Llevo tres o cuatro años. No lo recuerdo exactamente. Me metí en gestión por conocer. Soy una persona a la que le gusta aprender. A mí no me gusta hacer siempre lo mismo. Me gusta aprender cosas nuevas y moverme. En investigación he hecho y hago muchas cosas diferentes, pero es por eso, porque a mí me gusta moverme. Y no conocía la gestión, y se me propuso. Por conocer cómo se mueve o cómo funciona la facultad, cómo funciona la universidad, yo creo que vale la pena. Y por supuesto, ves cosas que te gustan y cosas que no. Pero como en todos los sitios. Ves gente que dices, que sana es, y ves gente que dices, pues no. No me gusta cómo actúa. No me gusta.*

Todo ello con el trasfondo de las tensiones que se derivan de las nuevas exigencias que plantean las universidades para hacer compatible la dedicación y la excelencia en la docencia, la investigación y la gestión.

> La investigación no sólo aporta prestigio y relevancia académica a una universidad, sino que además es una de las principales vías de financiación, lo cual sin duda será cada vez más importante en el futuro de las universidades españolas. Quizá ya es el momento de tomar medidas por parte de los responsables de las universidades para especializar la dedicación a la docencia, a la investigación, a la gestión o a la transferencia del conocimiento. Se podría ajustar la dedicación del profesorado entre estas actividades, de tal manera que aquellos que dedican más tiempo a una actividad sean compensados con menor dedicación a otras. Al mismo tiempo sería conveniente crear complementos de excelencia docente, de gestión, de investigación y de transferencia de conocimientos (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Castro, 2009:316).

Aquí puede terminar la primera parte de esta historia. Al dibujar los trazos de su recorrido desde la posición de becaria a la de catedrática se han resumido 20 años de la vida de Pilar y de la universidad española. Algunos de sus rasgos son coincidentes con las de otros colegas de la misma generación: carreras rápidas, consolidación del puesto de trabajo, tránsito por leyes, sobre todo la LRU y la Ley de la Ciencia de 1986, que cambian la manera de gestionar las universidades y la investigación. Masificación de la universidad como resultado de la universalización del acceso a la escolarización primaria y secundaria. Todo ello en el escenario de los primeros pasos de la andadura por la democracia, que lleva a afrontar cambios en los hábitos sociales, los valores, las relaciones y las formas de vida. Pero lo narrado es sólo el pórtico que da paso al recorrido más detallado de la relación de Pilar con los cambios.

Las condiciones y las presiones en el trabajo

La independencia a la hora de decidir sobre la orientación del propio trabajo y la autonomía a la hora de preparar proyectos de investigación que le dio la pronta estabilidad laboral también llevó consigo tener que comenzar a implicarse en la formación de otros, en contribuir a que desarrollen sus carreras, a que consoliden sus plazas. La función de liderazgo académico e investigador está poco valorada en las universidades. De hecho ni se nombra ni se reconoce de forma explícita en los diferentes criterios de evaluación a los que se somete el profesorado investigador. La elección de quienes forman parte del equipo de investigación es fundamental, no sólo porque permite responder a la exigencia de mantener una continuidad en la realización de una línea de investigación que aporte relevancia e impacto sino porque la manera de gestionar las relaciones en el seno del grupo de investigación denota un estilo de liderazgo que actúa, a la postre, como ejemplo formativo para los miembros más jóvenes del equipo. En el caso del grupo de Pilar predomina un doble sentido de la vinculación, que se relaciona con la complementariedad y con los vínculos de conocimiento que se derivan de la dirección de las tesis doctorales.

> *Mi equipo se formó desde hace mucho tiempo. A la mayor parte del equipo le he dirigido la tesis doctoral. Tenemos unas vivencias. Tengo un grupo de trabajo muy estructurado, porque nos conocemos mucho. Y nos respetamos y sabemos lo que tenemos o lo que podemos hacer cada uno muy bien. El núcleo básico lo formamos tres personas a las que les he dirigido la tesis, y otra persona que es contemporánea mía. Básicamente somos cinco.*

Pero la relación de colaboración no se limita al grupo actual, sino que se expande en el tiempo y en otros escenarios profesionales con aquellas personas con las que también han establecido relaciones en las primeras fases de su formación como investigadores.

> *Claro, los becarios. Lo que pasa es que esta gente está estabilizada, pero en otras universidades. O se ha ido a la empresa. O está en Instituto, o… Pues claro, mantenemos la relación, pero como no están aquí, hacemos colaboraciones más esporádicamente.*

En este marco, el investigador principal sufre presiones. No tanto las derivadas de la productividad, que se asumen como algo natural en la elección profesional que se ha realizado, sino las que se derivan de formar durante cuatro años a alguien y no poder garantizarle su continuidad en nuevos proyectos o no poderles ofrecer que se consoliden como miembros del equipo. De esta manera la opción de formación, las relaciones que se establecen se sitúan en el ámbito de cómo las universidades han cambiado la manera

de entender y afrontar la profesionalización: de formar a los becarios para que se integraren en la universidad, a formarlos para que sigan su camino en otras universidades o en otros lugares de trabajo. De ahí, que la opción de vincular a personas con el estatus de postdoc parece una manera razonable de situarse ante la sensación de pérdida que se produce cuando se acompaña a alguien, estableciendo una estrecha colaboración durante casi un lustro y luego se le ha de dejar que siga su camino.

> *(La presión por la productividad) Yo la marco. Siempre la he marcado yo. A mí no me presiona. Me presiona si tengo personas que han leído la tesis y no están estabilizadas y he de ayudarlas a buscar una salida profesional. Entonces sí que me presiona. Pero como en estos momentos estoy asistiendo a una época en la que no tengo tesis sino estancias postdoc, trabajos fin de carrera, fin de máster, becarios de colaboración... Que no son tesis doctorales, que las acabé el año pasado, pues esa presión no existe en este momento. O tengo colaboraciones con otros grupos de investigación.*

A pesar de la presión que se deriva de esta situación Pilar valora en las diferentes formas de colaboración que se conjugan y producen en los proyectos de investigación, incluso con las empresas, la importancia de que el ambiente que posibilite el trabajo sea de confianza y de responsabilidad.

> *(Con las empresas) Lo primero que tengo que observar es el 'feeling'. Si no hay 'feeling' entre las personas no se puede colaborar. Y luego yo he tenido suerte. No he tenido ningún problema con la gente que he colaborado. Estableciendo claramente lo que tiene que hacer cada uno no he tenido ningún problema.*

En el relato también se explicitan dos maneras de relacionarse con las presiones. En la primera, vinculada a la investigación, se muestra como un terreno en el que las relaciones, en el marco que posibilita el proyecto en el que se trabaja, permite desarrollar una posición de independencia que permite afrontar los conflictos que puedan surgir.

> *Presiones siempre hay. Pero yo creo que soy independiente. Para mí la independencia es vital. Mi forma de vida es independiente. Además tengo un carácter fuerte. Es difícil. Puedo doblegarme, pero no me da miedo enfrentarme. Si tengo que enfrentarme me enfrento. Aunque me cueste. Porque claro, a nadie le gusta enfrentarse. Pero (…) Aún así en el terreno de la investigación yo no he notado puñaladas traperas. En el terreno de la docencia sí. Ahí sí que he notado que han ido a desprestigiarme.*

La segunda tiene que ver con la presión en la docencia. Aquí la independencia aparece más limitada porque se pone en función de las relaciones con otros, de los espacios de poder que se establecen y de las limitaciones con las que cada cual se enfrenta.

> *Sí. Eso sí que lo he detectado. Dos veces en mi vida. Una al principio y una al final, hace poco. Recientemente. Y las dos veces he deducido que ha sido por lo mismo. Por inseguridad… La primera vez por inseguridad de un compañero que descargó en mí su incompetencia, por llamarlo de alguna manera. Y esta vez pues, porque resulto incómoda. No entro en el plan que hay establecido. O que quieren establecer. Entonces claro, si resultas incómoda, la manera de echarte es desprestigiarte.*

Lo que nos lleva a la relación de las presiones con el cómo se ha entendido el concepto y la práctica de la libertad de cátedra en la universidad española.

> A la libertad de cátedra no se apela hoy, por lo general, para garantizar la independencia y libertad científica de la Universidad frente a los poderes públicos, sino defender los derechos, intereses o parcelas de poder del profesorado confrontado a otros miembros de la propia comunidad universitaria (Lozano, 1995: 104).

Con estos escenarios se dibuja un marco de relaciones en el trabajo en que la presión aparece como inevitable, pero que se proyecta controlada en el ámbito de la investigación y la coordinación de grupos, en la relación con las empresas pero que escapa a veces del control en el marco de la docencia.

Ser mujer en la universidad

Si hay un aspecto que la sociedad española ha ido cambiando en los últimos treinta años ha sido en la relevancia del papel que ha ido adoptando la mujer, su reconocimiento y visibilidad. Algo que es notorio en la universidad. En este sentido, las estadísticas relativas al alumnado de las 70 universidades españolas[101] confirman que el 54% de los estudiantes matriculados son mujeres. Por áreas, lo son el 74% de las personas matriculadas en Ciencias de la Salud, el 64% en Humanidades, el 63% en Ciencias Sociales y Jurídicas, el 59% de Ciencias Experimentales i el 27% en las ingenierías y carreras técnicas. Globalmente las mujeres que representan el 59% del total de todos los graduados, tienen más éxito durante la licenciatura. También son mujeres el 51% de los matriculados en los programas de doctorado y el 49% de quienes que obtienen el DEA (Diploma de Estudios Avanzados). Sin embargo la situación no refleja la misma relevancia cuando se hace referencia a la distribución del profesorado. Si se suman los docentes de todas las categorías las mujeres suponen una proporción ligeramente superior al 1/3 respecto al 2/3 que son hombres. Cifras que no han experimentado grandes cambios en la última década. En la actualidad el 13,7% de los catedráticos son mujeres, una situación que para de Pablos (2006) resulta incomprensible sin apelar a la perversión de los mecanismos de selección y promoción universitaria.

Aunque como hemos visto en la trayectoria académica e investigadora de Pilar las etapas se han superado sin excesivas demoras y el reconocimiento como investigadora y gestora es notable, sin embargo, su condición de mujer ha supuesto un foco de tensión y de exigencia añadida.

> *Yo sé que a una mujer le cuesta siempre más llegar que a un hombre. Eso es así. Siempre. Tienes que demostrar muchas más cosas que un hombre. Y con el agravante de que no puedes resbalarte. Porque al resbalón de un hombre no se le da mucha importancia. Si una mujer resbala, o es que no tiene ni idea, o es que es una bruja, o es lo que sea. Mantener el tipo siendo mujer es complicado.*

Situación que corrobora Pilar Santiesban en su análisis sobre la trayectoria en una institución de investigación como es el CSIC y que podría proyectarse en los departamentos de Ciencias Experimentales de muchas universidades.

> Cuando la decisión de seguir la carrera investigadora se ha tomado, no cabe duda de que para la mujer es más complicado, por el entorno de trabajo y el tema familiar, éste habitualmente muy arraigado. Una vez que la mujer supera estas barreras (algunos investigadores de elite no quieren tener nunca becarias postdoctorales), creo que sí existe discriminación profesional y

[101] Ver www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/tablas/W38.xls

> que las mujeres tardan muchísimo más en llegar a las escalas superiores del CSIC (Investigadoras y profesoras) (Santiesteban, en De Pablo, 2002: 592).

Y es que las condiciones en las que se ejerce la actividad docente, investigadora y de gestión en la universidad, no están pensadas para hacerlas compatibles con el hecho de tener que afrontar la responsabilidad de la familia. Esto plantea una doble exigencia que, a pesar de los cambios sociales, no ha sido solventada en lo que se refiere a tener unas condiciones que hagan compatible esta doble condición identitaria.

> *Sí, eso yo siempre lo he preservado (la familia). Yo siempre he estado con ellos aun no estando físicamente. También he tenido suerte. Porque mis hijos han estado con mi madre. Eso a mi me ha descargado mucho. Pero yo los controlo. Aunque no esté ahí. Ahora mis hijos son mayores. Mi hijo tiene 20 años, y mi hija tiene 14. Pero bueno, de pequeños claro, eso son muchas horas de trabajo y de no descansar. Y de no tener tiempo para ti. Porque sabes que, aquí tienes que estar al 100% y en tu casa tienes que estar al 100%. Porque el trabajo lo tienes que hacer. Pero bueno, eso yo creo que las mujeres lo tenemos asumido.*

Ante esta situación la posición de Pilar no es de resignación ni de queja. Es una realidad que asume desde la responsabilidad y la exigencia.

> *Pero me da igual. Que yo tengo claro que vivo de esto no para esto, aunque me apasiona mi profesión. Yo creo que las mujeres lo tenemos muy claro, casi todas. Porque las que tenemos una familia y unos hijos. Ahora, cuando tú estás aquí trabajando, te gusta hacer las cosas bien. Algunas cosas te salen bien, otras tal vez te salgan peor, pero intentarlo lo intentas. Pero yo tengo claro lo que soy y que puedo hacer. Tampoco me gusta engañarme.*
>
> *A mí, mi trabajo me gusta mucho. Y procuro organizármelo de manera que pueda… También soy luchadora. Es decir, si yo veo que hay una cosa que es injusta, eso me come por dentro y lucho sin darme cuenta. Pero hay veces que te dices: ¿Bueno, y para qué?*

Todo lo cual nos sitúa en un segundo frente de presión en la trayectoria de Pilar. Si más arriba explorábamos las condiciones de la docencia y la investigación, ahora se apunta la necesidad (y dificultades) de hacer compatible la vida familiar y la profesional. Realidad que el cambio que ha supuesto la progresiva normalización de la presencia de las mujeres en la universidad no ha considerado ni previsto.

Los cambios legislativos: *"¡Yo soy de la generación del cambio continuo!"*

Pilar, como el resto de sus colegas de generación iniciaron sus estudios en una universidad que se mantenía bajo los patrones de la universidad de elite franquista, recorrió los primeros tiempos de su carrera docente dentro de la LRU y de la Ley de la Ciencia, luego tuvo que acomodarse a las sucesivas adaptaciones de planes de estudio y nuevas demandas en la gestión y evaluación de la investigación. Más tarde, ahora desde la gestión, ha de relacionarse con la LOU y en la actualidad con las demandas que vienen parejas a la interpretación que en España se ha hecho de la declaración de Bolonia y que afecta a la docencia, la innovación docente y la gestión de los planes de los grados y los másters. Por eso no es extraño que se considere a sí misma como parte de la generación del cambio continuo.

¡Yo sí! Una selectividad nueva, luego cuando tú te posicionas la figura que ocupas deja de valer. Cuando ya tienes un status te complican la vida los de debajo y tienes que… Esa dinámica, creo yo.

Estos cambios no son solo decisiones administrativas que afectan a la gestión de los recursos. Son medidas políticas que influyen en las posiciones de los sujetos y en sus trayectorias.

Bueno, todo influye. La política influye. Años en los que no había nada, y se hizo un esfuerzo muy grande por dotar a las universidades de instrumental y de medios – estamos hablando de los 80, la época PSOE, luego se endureció el asunto con la entrada de los gobiernos…. Con la entrada de Convergència i Unió, ya se disminuyó… Ahora estamos asistiendo también a grupos de poder que – a lo mejor estoy equivocada – no me dedico a la sociología - pero observo que hay como un pope, que copan las áreas – imagino que existirán en todas las áreas – grupos organizados… Claro, pero es típico de una sociedad que cada vez se desarrolla más. Al principio la inercia mueve las cosas y luego ya se va incidiendo en cada uno… y ya te das cuenta de que está organizado. A lo mejor, a priori no lo sabes, pero luego vas atando cabos y dices: "Ah, pues esto es que es así." Yo creo que ahora estamos asistiendo a una etapa así. Desde hace unos años. (…) Y eso viene de la política y de las directrices y de que ahora se planifica una cosa y a ti eso te afecta años después. O un período después. Y en la docencia va a pasar lo mismo. Nosotros vamos a una vida más complicada. ¡Bueno, yo soy de la generación del cambio continuo!

Que ha existido desde los gobiernos socialistas de los años 80 y primera parte de los años 90 una voluntad de adaptar la universidad a un nuevo modelo de gestión y promoción de la carrera docente parece indudable. Que se han incrementado los recursos para la investigación y la creación de las nuevas universidades y la consolidación de las históricas no hay que mirar sino los índices del PIB dedicado a estas cuestiones. Pero la voluntad de cambio, de renovación no siempre se ha visto acompañada de los resultados esperados.

> Hace menos de veinte años, ya se intentó alterar profundamente el sistema universitario español en sus contenidos, modernizando su ordenación docente y actualizando sus titulaciones. Los principios que sustentaban aquel intento de reforma de la enseñanza superior de 1987 eran innovadores, llenos de voluntad renovadora; sin embargo, su aplicación práctica fue bastante deficiente y los beneficios obtenidos con tamaño esfuerzo escasos o insignificantes. El cambio quedó en la superficie, no caló, a pesar de su elogiable diseño. Incluso, algunos o bastantes aprovecharon el río revuelto que toda reforma conlleva para anteponer sus intereses al grupo, triunfando en no pocos casos lo individual sobre lo colectivo" (Michavila, 2005:37-38).

El contraste entre las esperanzas de cambio y los resultados fallidos se deben a múltiples razones. Pilar apunta algunas posibles: los efectos de la descentralización que llevan a los gobiernos autonómicos a establecer los criterios de financiación de las universidades –lo que las suma en el juego de los intereses políticos que derivan con frecuencia en premios y castigos según las afinidades o desafecciones políticas-; pero sobre todo es la presencia –o ausencia- de personas con visión estratégica y capacidad de liderazgo lo que repercute en que las ideas sean llevadas a la práctica y que, a la postre, se haga posible que los cambios tengan lugar.

Recuerdo un momento… fue un planteamiento de la universidad que luego se frenó. Y que todavía se está frenando. Bueno, se está frenando en determinados lugares. Y también depende mucho de los gobiernos autónomos. Yo es que pienso en la persona. Para mí lo que vale es la persona. Y si tienes

la suerte de que tienes una persona que dirija, que tenga visión de futuro y que sepa lo que se está haciendo, pues las cosas avanzan. Si tienes personas que no tienen esas cualidades, te quedas estancado. Confío en la persona, para mí lo más importante es la persona. No las estructuras, sino las personas.

Analizar cómo las universidades se enfrentan a los cambios sería tema de una investigación. Sin embargo, en esta historia se percibe que quienes han de liderar los cambios no siempre han estado a la altura de las circunstancias y han sabido dotarse de marcos de análisis que les permita interpretar cómo las organizaciones se adaptan y asumen los cambios.

> Todas las teorías de la adaptación de las organizaciones al cambio sostienen la idea de que, cuanto más incierto y turbulento es el futuro, más valiosa resulta la coexistencia de múltiples estructuras organizativas. Los contextos seguros y estables generan un bajo nivel de diversidad organizativa puesto que las organizaciones no se sienten presionadas para cambiar o adaptarse (Hanna, 2002: 39-40).

En la historia que nos ocupa, un factor de cambio que destaca es la necesidad de hacer compatible la dedicación a la docencia, la investigación y la gestión como requerimientos de lo que hoy constituye el perfil laboral (y las exigencias que de ello se derivan) de un académico en la universidad.

La rendición de cuentas en la docencia y la investigación

Cuando Pilar entró en la universidad no existían políticas de rendición de cuentas para las funciones docentes e investigadores de los académicos. No existía la presión de las evaluaciones de la actividad docente e investigadora. Esto es algo que se ha ido estableciendo y consolidando con las sucesivas reformas y, de manera especial, con la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) a finales de 2001, bajo el gobierno del Partido Popular.

> Por regla general, las universidades establecen la carga docente de cada profesor independientemente de que investigue o no, lo que representa un agravio comparativo y pone en peligro la continuidad de la actividad investigadora. Pese a que acreditar méritos de investigación suele ser una condición necesaria en los concursos que dan acceso a las plazas estables de profesorado, una vez alcanzadas éstas el sistema no incentiva suficientemente la continuidad en el esfuerzo investigador, excepción hecha de la remuneración asociada a los sexenios de investigación, que son el único mecanismo de reconocimiento de la actividad investigadora con efectos crematísticos (FECYT, 2006: 35).

El problema surge cuando, por razones diversas, los académicos priorizan una de las dos funciones. Lo que produce un agravio comparativo con quienes ponen sus energías en asumir y promover con criterios de calidad la docencia y la investigación. El argumento de que ya se les compensa económicamente con el reconocimiento de sexenios y quinquenios no parece suficiente, porque lo que se reclama es tiempo que haga más llevadera esta doble exigencia. Algo que las universidades no han sabido articular y responder en todos estos años. Lo que hacen que surjan las tensiones como las que refleja Pilar en su relato.

> *El problema que veo es que hay mucho profesorado que se ha desvinculado de la investigación y quiere buscar su parcela. Cómo se justifica: algunos de ellos diciendo que son mejores docentes. En contraposición existen profesores que están realmente convencidos y quieren dedicar su actividad exclusivamente a la docencia. Creo que en la Universidad caben diferentes perfiles. Sin embargo pienso que el profesor universitario ha de ser docente e investigador.*

En este marco, la evaluación de la docencia, el cómo se lleva a cabo, también aparece como un nuevo foco de tensión derivado de la falta de criterios claros que permitan dar cuenta de la complejidad de lo que ocurre en la relación docente.

> *Pero es que la investigación es mucho más fácil de evaluar que la docencia. Y por eso se sigue así. ¿Cómo valorar la docencia? ¿Por las encuestas de los alumnos? Porque son parte implicada. Parte implicada y fácilmente manipulables. Y hay profesores que los manipulan, para bien y para mal. Y eso no te puede servir. Luego ¿Cuentan las horas de dedicación? Bueno, pues a peso, ¿Y qué más se puede evaluar? (…) Si tú publicas, si hay trabajo hecho, si eres Investigador Principal si hay informes. Es difícil evaluar la calidad de la docencia, un marcador interesante es la opinión de los egresados, de los empleadores, se pueden realizar acreditaciones externas, creo que es tiempo de re-definir y completar los indicadores docentes.*

De ahí que no resulte extraño que voces cualificadas comiencen a plantear la necesidad de especialización, de poder elegir entre docencia e investigación como vía a seguir y desde la que se organiza la carrera académica en la universidad.

> La qüestió que cal discutir és com trobar un equilibri convenient entre dues de les funcions clàssiques de la universitat: la transmissió de coneixements a través de la docència (cosa que implica, òbviament, una millor preparació pedagògica del professorat) i la creació científica a través de la investigació. Això suposa començar reconeixent que no tot bon investigador ha de ser alhora bon docent i que no tot bon docent ha de ser alhora bon investigador (Fernández Buey, 2009: 63).

Unos cambios que van ligados, entre otros factores a la transformación profunda que ha sufrido la universidad española en los últimos 20 años, derivada del incremento del número de estudiantes que han accedido a ella y de la proliferación de nuevos universidades surgidas para dar respuesta a esta demanda –y para generar focos de desarrollo económico basados en la investigación y la innovación y responder, en ocasiones, al clientelismo de los gobiernos autonómicos.

Cambios que también se hacen necesarios en la manera en la que se gestionan los recursos para la investigación y la elección de las personas que lleven a cabo las políticas universitarias.

> *Yo creo que también ahora se están incentivando demasiado los grupos. Creo que todos los departamentos tendrían que tener una instrumentación base, que fuera de primer nivel. Porque si has de enseñar para que luego desarrolle una tarea, has de estar al máximo nivel. Y bueno, aquí nos pasa que muchas tecnologías no las tenemos en los laboratorios de prácticas. Entonces qué pasa: que la tienen los grupos de investigación. Algunos grupos la utilizan, otros grupos no. Y entonces hay un derroche de instrumentación… ¿Pero eso qué es? Falta de política científica. Si hubiera una dirección política que dijera: No, yo voy a dar dinero a los grupos, pero también voy a dotar a los departamentos. Y voy a dotar a los departamentos de lo máximo que pueda en este momento. Para que la gente que se esté formando ahí, cuando acabe, sepa o pueda resolver problemas. Pero eso no se está haciendo. Nosotros, como que trabajamos a nuestro aire. Y eso tampoco es. Si se quiere planificar, que se planifique bien. Pero para planificar bien hay que poner en cada sitio a la persona más adecuada. Y mientras no seamos capaces de – imagino que eso no se va a poder remediar nunca – para prosperar un país, has de situar al mejor. Y mientras aquí en España eso no suceda, no avanzaremos.*

Lo que emerge de este análisis es que Pilar, como otros colegas en las historias de vida que hemos realizado, es consciente de que las circunstancias en las que se mueve la universidad y las demandas sociales a las que se enfrenta han cambiado, pero que las políticas que se llevan a cabo para afrontar estos cambios siguen marcadas por los personalismos y la cortedad de mira en los análisis que se realizan. Todo lo cual tiene una repercusión en el sentir del profesorado y en la inadecuación con la que vive su trabajo y dedicación a la universidad.

Cambios en los estudiantes

> La Universidad española ha pasado de ser una institución de carácter elitista a convertirse en un sistema que proporciona una formación de masas. A título de ejemplo puede indicarse que, en el año 2001, el porcentaje de jóvenes españoles con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años, que habían completado estudios universitarios alcanzaba el 36%, superando la media de los países de la OCDE, que se situaba en un 28% (OCDE, 2003). Esta situación representa un fenómeno sin precedentes ya que, hasta principios de la década de los noventa, nuestro país se había caracterizado por presentar un déficit de capital humano en todos los niveles educativos (Rahona, 2008:39).

La cita que encabeza este apartado marca el punto de arranque de uno de los cambios más importantes que ha sufrido la universidad española en las dos últimas décadas. Pero este cambio no sólo ha sido demográfico, sino que también se refleja en las actitudes y los valores, en la disposición para aprender, en las expectativas de futuro –inmediato y a medio plazo de los jóvenes universitarios.

> *Yo creo que ahora estamos… Antes, considero que se tenía más independencia, más autonomía. Y considero que cada vez los estudiantes en general son menos autónomos, tienen menos capacidad crítica, y son reacios a tomar decisiones. Creo que eso les perjudica. Y nosotros. Unos más que otros. Hemos contribuido a ello. Y eso no es bueno de cara al futuro. Protegiéndolos, dándoles las cosas demasiado hechas. La persona necesita hacerse ella misma. Orientada, pero necesita hacerse ella misma.*

Esta situación de cambio social, en los valores y en las expectativas de futuro ha producido una transformación en la manera de ubicarse frente a los estudios universitarios. Se ha pasado de una posición que consideraba que una formación universitaria abría camino para la promoción y el ascenso social, se ha pasado a otra que se ve acompañada de una desvalorización de los estudios en la universidad y que se relaciona con las condiciones de precarización del mercado laboral –el mileurismo-, la mejora de la consideración de la formación profesional –especialmente de los estudios de grado superior- y los efectos perversos del boom económico de la última década que celebraban el dinero fácil relacionándolo a trabajos de poca cualificación, especialmente en los sectores de los servicios y la construcción.

> *Yo pienso que sí, que se ha incrementado, que hay más estudiantes, también hay más que fracasan. Porque antes estudiaba la gente que tenía interés por estudiar. Porque a nosotros no nos hacía falta que nos dijeran estudiad, estudiad. Estudiabas, imagino, que porque querías. Sabías que si ibas a perder el tiempo, en tu casa no te lo iban a permitir. Eso lo tenías claro. Es que ahora, los estudiantes que llegan aquí, no sólo hay estudiantes que son similares a los de nuestra situación, sino que hay muchos otros que llegan porque tienen que hacer algo. Entonces también en la sociedad existe, pienso yo, una idea de que todo el mundo tiene que estudiar. Y eso no es así. Es decir, no tiene por qué*

todo el mundo estudiar. El que pueda servir para estudiar, que estudie. Pero hay gente… Pues igual si yo quiero pintar, yo no sé, no tratas de pintar…

Desde este análisis sobre los cambios en los estudiantes, Pilar cuestiona el igualitarismo que ha confundido el derecho a acceder a la universidad, y la extensión del mismo a aquellas personas provenientes de clases sociales menos favorecidas, -lo que sin duda ha sido un logro derivado de las políticas democráticas de las últimas décadas y del progreso económico y las expectativas de mejora de las condiciones de vida-, con la normalización del acceso a la universidad. En este sentido la posición de Pilar se inscribe en la narrativa que plantea apoyar a aquellos que, de acuerdo con sus capacidades y disposición para aprender, ponen su empeño y dedicación en aprovechar los beneficios que se derivan de una formación universitaria.

Yo creo que el sistema tutorial es al revés. Lo que pasa es que a lo mejor aquí no ha sido entendido como debe ser entendido. Cada persona debe evolucionar según sus capacidades. Y todas las personas debemos saber qué sitio ocupamos y cómo nos podemos integrar, porque todos no podemos hacer lo mismo. Y creo que ahora se les está perjudicando (…) porque se les está haciendo creer que todos podemos ocuparnos en los mismos sitios, estar en los mismos sitios y dedicarnos a lo mismo. Y eso es mentira. Cada uno, en la vida, tiene que buscar su sitio. Y tú tienes que transmitirlo. Es decir, que igualdad sí, pero con la diferencia.

Esta posición que plantea Pilar reclama una serie de cambios en la universidad en la manera de acoger, relacionarse y organizar el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. La diversificación de los intereses de los jóvenes comporta además, la necesidad de ofrecerles maneras no homogeneizadas de seguir los estudios, estructuras más flexibles que posibiliten organizar elecciones personales y trayectorias profesionalizadoras más diversificadas.

Yo creo que ahora hay alumnos que tienen diferentes perfiles, y la universidad tiene que abrirse a esos perfiles. Por ejemplo, mi hijo compatibiliza el fútbol con la medicina. También he tenido alumnos que trabajan. Gente que se dedica a la música y que está haciendo otras cosas. Y claro, no puede abordar los cursos enteros con presencialidad, porque no los puede abordar. Hay que darles salida.

El incremento en el número de estudiantes en la demanda de acceso a la universidad y las exigencias del mercado laboral, planteará tarde o temprano que la validez de la oferta formativa de las universidades se vea sometida a criterios de diferenciación, en función de la calidad de sus posibilidades profesionalizadoras y de las de inserción laboral que brinde. Porque será la capacidad de elegir, en función de las expectativas futuras, la que marque la preeminencia de unas universidades frente a otras. Esto supondrá para las universidades asumir en sus decisiones y oferta de formación el cambio en la visión que los estudiantes tienen de la universidad: de un lugar al que se va a estudiar con la incertidumbre del futuro, a un lugar en el que lo que se le ofrece valoriza y refuerza la opción de futuro.

La persona hace y va donde le interesa. Eso está más claro que el agua. Es decir, que si hay dos licenciaturas territorialmente, y una tiene más prestigio que la otra, pues la mayoría de la gente va a esa. Porque dicen que dan mejor las clases, o que tiene más medios, o lo que sea. La gente se busca la vida. Pero, no sé. Yo creo que en referencia a lo que planteabas, del número de

estudiantes, sí que hay más, pero yo no sé si se licenciarán muchos más que cuando nosotros.

Todo lo anterior plantea la necesidad de un giro no sólo en los requerimientos que han de cubrir los estudiantes para acceder y permanecer en la universidad, sino también en la orientación de la oferta formativa y en la preparación profesional que ofrezca la universidad a unos estudiantes que se han de afrentar a un mundo de exigencias de adaptación y cambios cada vez más acelerados.

> Por tanto, una primera exigencia, y un importante desafío para nuestro sistema educativo y nuestras instituciones, es que ofrezcan a los estudiantes las oportunidades adecuadas para el desarrollo de los conocimientos y las capacidades necesarias para vivir y trabajar en una sociedad fundamentada en la tecnología y sometida a rápidos cambios. El segundo requisito fundamental es que fomenten en el alumnado los hábitos y actitudes que les permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida (Hanna, 2002: 60).

La promoción de los jóvenes en la universidad y el mito de la excelencia

Un aspecto que refleja la nueva realidad a la que han de enfrentarse los jóvenes se aprecia en las condiciones de formación y promoción de quienes pretenden desarrollarse profesionalmente en la universidad y permanecer en ella como docentes e investigadores. Si se repasa la trayectoria de Pilar su recorrido fue claro y definido: desde la condición de becaria pasó a defender la tesis doctoral y desde ahí, más pronto o más tarde, accedió a una plaza de funcionario que le permitía consolidar y desarrollar una trayectoria docente e investigadora. Pero la realidad actual es bien diferente. Porque en la universidad está instalado un tapón generacional, formado por quienes cubrieron la demanda generada por la masificación de la universidad en la década de los años ochenta.

> *Los jóvenes ahora lo tienen difícil. Debería haber una vía de entrada generacional. Porque aquí – yo no sé si pasa allí – pero aquí hay mucha gente… Yo soy una isla dentro de lo que es el perfil del departamento. Tú imaginas el descalabro que va a suponer eso si no se ha corregido en el tiempo. Que no se ha corregido. No me parece que sea bueno para la Universidad.*

Esto hace que se instale la precariedad laboral como norma en personas que han adquirido una formación y una preparación que no está suficientemente reconocida y valorada. Como tampoco lo está el potencial formador y de generación de conocimientos que tiene la universidad española, en el que estos jóvenes podrían tener un papel y así ir regularizando y mejorando su situación laboral, al tiempo que la universidad –y la sociedad- podría recibir un retorno de la inversión en formación que ha realizado.

> *Pienso que un problema que tiene la Universidad es que no valora el potencial que tiene. Los grupos de dirección han de ser capaces de detectar cuáles son los puntos fuertes que tenemos y analizar cómo sacarles partido. Y eso no se hace, no sé por qué. Porque es una cosa que tienes aquí. Indaga, mira a ver cómo lo puedes presentar. Aquí hay profesionales que son muy buenos. Yo no lo entiendo, pero lo observo. Es una conducta general. Que no somos corporativos, y no valoramos lo que tenemos. Y claro, si tú no valoras lo que tienes, pues desde fuera tampoco se valora. Es que es así. Yo creo que ese es un problema de la universidad y gordo.*

Por eso sorprende que raramente las universidades se hayan planteado su responsabilidad en la inserción laboral de sus egresados. Algo que, por otra parte, serviría para revalorizar esta función social. Esto hace que las universidades sea vistas como instituciones en las que se obtiene un título, pero que no mantienen ni promueven de manera regular un circuito de vínculos con las empresas hacia las que, potencialmente, han de ir destinados sus egresados. Esta falta de visión política en lo que ha de ser la relación entre la universidad y la sociedad es vista por Pilar como una carencia, como una limitación en las funciones que debería cubrir la universidad. Algo que se agrava más si cabe en aquellos que han obtenido una beca y han recibido una formación más especializada y orientada hacia la investigación.

> *Pues claro, porque están bien preparados. Porque resulta que tú estás formado una persona durante cuatro o cinco años, y cuando la tienes formada, el producto lo dan a otros… Hombre, yo entiendo que mientras se está haciendo la tesis que salga fuera y que pueda aprender. Pero cuando ya la tienes formada, ¿que el beneficio se lo lleven otros? Y luego dicen que no exportamos. Resulta que la gente que estás formando, que la tendrías que insertar en las empresas para que el producto fuera mejor y competitivo, las estas desperdiciando. ¿Pero eso cómo se llama? Eso es una mala política. Eso es no-política.*

Esta mala política, denota una falta de visión y responsabilidad en el retorno que la universidad y la sociedad ha de recibir de aquellos que ha formado con más dedicación y recursos, cuando la necesidad de sus servicios existe, especialmente ahora en el marco de aplicación de los acuerdos de Bolonia, si se quiere hacer una docencia más personalizada y más atenta a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

> Con frecuencia, el cambio en las universidades se ve obstaculizado por la inercia de la organización más que por una resistencia explícita de los cargos directivos, los miembros del profesorado o el alumnado. La reorganización y la transformación son procesos caros, difíciles y requieren la inversión de gran cantidad de energía, especialmente en instituciones con estructuras internas muy desarrolladas (Hanna, 2002: 42).

Lo anterior también se refleja en la contradicción entre los fines que dice perseguir la universidad, especialmente en la consecución de la excelencia académica y los medios que se pone para lograrlo y evaluarlo.

> *¿Cómo sabremos si hemos conseguido la excelencia? Pues eso va a depender de la calidad con la que salgan nuestros egresados. Y si son capaces de resolver los problemas que tienen planteados, que cada vez van a ser más. Y es que pienso que hay mucha falsedad actualmente. Calidad es una palabra que es muy fuerte. Para medir la calidad tienes que utilizar parámetros que la permitan medir. Yo lo que veo es que muchas veces eso se resume en un acto administrativo. Y eso no es calidad. Eso es control. Pero no es calidad. Calidad y excelencia es demostrar que eres excelente. ¿Y eso se demuestra cómo? Tus egresados, tu producto a la sociedad son los egresados, ocupando puestos de trabajo, están resolviendo los problemas para los que se les ha formado, eso significa que tu cometido es el que toca. Y no creo que, en la actualidad, haya parámetros desarrollados o indicadores que midan exactamente si eso es verdad o eso es mentira. Es decir, no se si habrán personas o agentes que estén interesados en que eso sea así o no sea así.*

Lo que deja la puerta abierta a la necesidad de que las políticas universitarias afronten, en sus procesos de rendición de cuentas cómo hacer explícitos, no en la retórica de las palabras, sino en la realidad de los hechos, la relación entre la formación y el mundo

laboral. Esto que en el debate en torno al desarrollo del acuerdo de Bolonia ha sido denunciado como algo que llevaría a poner a la universidad al servicio de los intereses y las agendas de las empresas y el mercado, cobra otro sentido cuando se piensa en que una de las misiones de la universidad es preparar a los estudiantes en las mejores condiciones para que desarrollen actitudes y adquieran saberes que les permita contribuir a la sociedad en los diferentes escenarios productivos.

Afrontar los cambios vinculados a la declaración de Bolonia

En diversas ocasiones y como telón de fondo de algunas manifestaciones de Pilar se ha hecho presente su relación y apreciación de cómo se ha interpretado y llevado a la práctica los acuerdos de la declaración de Bolonia. Lo que me lleva a recordar una característica peculiar del contexto en el que tuvo lugar el proceso de toma de decisiones sobre la implantación de dos aspectos claves de Bolonia: los nuevos planes de estudio y en la manera de plantear el aprendizaje –orientado hacia que el estudiante gestione, en el marco de una relación autorizada- su aprendizaje.

> Conviene recordar que, en el caso español, el tiempo inmediato a los acuerdos de Bolonia estuvo ocupado por la confrontación en torno a la LOU (Ley Orgánica de Universidades) que impuso el Partido Popular (PP) a pesar de la oposición de la mayoría de los estudiantes, profesores e incluso de buena parte de los rectores, y también del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), aunque luego éste, cuando llegó al Gobierno, no la anulara como había prometido. Con la «batalla de la LOU» en primer plano, *Bolonia* apenas tuvo repercusión hasta que empezó a concretarse en documentos gubernamentales. Estos aparecieron en 2003, en la época de la ministra Pilar del Castillo (PP), y fueron lanzados como globos sonda para captar el grado de aceptación/resistencia a sus contenidos: una práctica recurrente en la política española que, para establecer diagnósticos, sustituye al debate social (Moreno, 2009:37).

En este sentido uno de los aspectos que se ha divulgado como asociado a la manera de favorecer el aprendizaje desde la perspectiva de Bolonia tiene que ver con la gestión de un sistema de tutorías que permita seguir de cerca los procesos y resultados del aprendizaje. Pero la partitura que sobre el papel puede sonar prometedora en la práctica de las micropolíticas de las instituciones surgen las dificultades que señala Pilar.

> *Yo creo que hay unos intereses creados, que se intentan ocupar unas parcelas determinadas por grupos. Y que esas parcelas determinadas no sé si llegarán, o permitirán, que lo que significa un sistema tutorial lo sea. Pero claro, si tú quieres que el proyecto funcione bien, y que no haya conflictos, ir compensando los efectos positivos y negativos. Y entonces, claro, estás atado. Eso no es bueno. El buen profesor es semejante a un buen padre o madre. A tus hijos si no les enseñas educación, están mal educados. Y a los alumnos, los has de ayudar a defenderse en el mercado laboral. Tú no se lo puedes dar todo hecho. Tienes que enseñarles que tienen que trabajar, que tienen que cumplir, que tienen que fijarse unas metas y llegar a ellas. Y yo lo que veo, es que todo es un…*

Pero las tutorías vinculadas al seguimiento del aprendizaje de los estudiantes se han planteado no en función de unos objetivos compartidos y una implicación que afecta a todo el profesorado sino, una vez más, vinculada a la retórica de la organización administrativa y la asunción de una terminología –ECTS, competencias, resultados,…- y no desde un cambio de las relaciones pedagógicas entre las personas.

> *Primero hay que tener claro dónde se quiere ir. Eso es lo primero. Qué es lo que necesitan los alumnos. Qué necesitan los empleadores. ¿Quién va a hacer la innovación? La innovación la vamos a hacer todos. Luego eso hay que*

plantearlo a nivel general. Hay que implicar a toda la comunidad universitaria. Lo que no puedes hacer es aparcar al profesorado y no incluirlo. Tienes que sumar esfuerzos. Yo creo que aquí lo que se está haciendo es echarle la culpa de todas las desgracias al profesor. Los profesores son malos, no trabajan. Y eso es mentira. Es decir, la mayoría de profesores que hay aquí, todos se preparan las clases, intentan hacerlo lo mejor posible. Y no digo que haya uno, hasta un 1% que no. Pero es su profesión, y a todos nos gusta ser buenos profesionales y enseñar lo máximo posible. El cambio viene y viene para todos. Y los modelos que se han seguido, no creo que sirvan, la verdad. No creo que sirvan, porque se han hecho para un número muy reducido de alumnos. También, por ejemplo aquí, no sé si pasará allí, la asistencia a clase ha disminuido marcadamente en los últimos cinco años.

A todo lo anterior hay que unir la percepción que manifiesta Pilar asociada a la falta de participación y de implicación de buena parte del profesorado en las decisiones que les afectan.

Para ir hacia delante yo pienso que el consenso de todas las partes es una necesidad Y eso yo no lo he visto. Yo creo que sin consenso no se pueden conseguir las cosas. Y yo aquí no lo he visto… En Barcelona no sé cómo lo tenéis,… (…) Ahora voy a una reunión de profesorado y me da la sensación de que estoy perdiendo el tiempo. Y que está pactado, y que todo está resuelto… A no ser que aprieten mucho la tuerca y la gente salte… Es que no hay debate. Eso es un problema.

Y ya se sabe, desde los trabajos de quienes han investigado en la gestión del cambio, que sin la implicación de todos los afectados, las reformas circulan de arriba abajo, produciendo un movimiento en la superficie, pero sin afectar en profundidad a las actitudes y formas de relación.

La visión de la universidad: mirar al futuro

Hasta aquí el recorrido por la trayectoria de Pilar desde la construcción de su historia de vida. Pero no podemos cerrarla sin explorar cómo plantea su visión de la universidad en la actualidad. En este sentido lo planteé que realizara un diagnóstico y de sus reflexiones se deriva no una queja, sino la sensación de que se ha perdido o diluido, en aras de enarbolar la bandera de la gestión, el sentido de lo público asociado a la universidad.

Yo creo que han perdido parte del calificativo de pública. Y me da pena eso. Pues no se… Está todo como más tipo gestión… Por supuesto que hay que tener control, pero yo creo que la universidad pública tiene que tener unos principios públicos. Aquí nada es tuyo. Tú estás de paso. Y hay mucha gente que se cree que la universidad es suya. Y no es así. Tú eres un empleado público, y estás hoy aquí y mañana estarás allá. Y no estarás, y no pasa nada. Entonces yo creo que se está… Hay personas que creen que la universidad no puede vivir sin ellos. Y están tratando de cerrar los círculos. Es mi impresión. Tampoco tengo yo conocimientos como para poderlo juzgar. Yo no soy socióloga. Pero bueno, es lo que veo.

Para que la universidad realmente sea pública ha de tener una misión que sólo se puede definir y conseguir desde el consenso que se deriva de la mayor implicación de todos y que redunda en el compromiso con la formación de los estudiantes.

> *Eso es el objetivo principal. Lo veo primordial. El consenso, el implicar a toda la gente, el que todos vayamos en la misma dirección, el corporativismo, si le quieres llamar así. Yo estoy muy influenciada por la profesión médica, ellos son muy corporativos, y pienso que es respetable. Porque al final, al que estás engañando es al que le das el título. Porque no tienen las nociones ni los conocimientos que han de tener. Pero bueno…*

Sin olvidar además, que el profesorado en su triple condición de docente, investigador y gestor ha de vivir que gestiona con libertad su profesión. Lo que significa con capacidad de definir y optar sus propias decisiones.

> *Yo creo que ahora está todo más manipulado. Es la impresión que tengo yo. Y lo decía comiendo con compañeros de aquí, que pertenecemos a diferentes grupos. Que la libertad con la que nosotros hemos desarrollado nuestra profesión, ahora no la tienen los alumnos. Nosotros hemos sido privilegiados. No teníamos tantas barreras.*

Lo que hace que Pilar recuerde con cierta añoranza otros periodos de su trayectoria en que los que vivía desde la responsabilidad que la ha caracterizado, el camino que ella pensaba que debía seguir. Algo que, por otra parte, define la labor de un profesional con autonomía en sus funciones, en la planificación de su trabajo y en la manera de negociar la rendición de cuentas del mismo.

> *Y luego nosotros hemos tenido la libertad de poder dirigirnos. Bueno, por lo menos yo he tenido la libertad de poder hacerlo. Y lo peor del asunto es que se quiere que esté todavía más. Todo más organizado, todo más cerrado, mucho grupo de poder. A mí eso no me gusta.*

Algo que se ve afectado por las políticas que formulan y ejecutan los gobiernos autonómicos, más atentos a crear una red clientelar, o a promover actuaciones sin una meta a medio plazo que a favorecer la iniciativa y la creatividad que lleve a la excelencia.

> *Yo lo que creo es que en España y en esta comunidad autónoma, que es la que yo conozco, no ha habido política científica. Y eso nos ha perjudicado mucho. No ha habido política científica, se ha ido a tumbos. Los temas prioritarios cambian, y lo que te sirve hoy, dentro de dos años no te sirve. Y hay una desestabilización, que eso no puede ser. La financiación para investigación de la Universidad es reducida.*

Todo ello lleva a pensar que desde el diagnóstico que realiza Pilar cada vez más nos encontramos más cerca de la analogía planteada por Noble, en el sentido de que el camino que están tomando las universidades hace que el control de las decisiones esté en manos de los gestores y los administrativos y que el profesorado quede relegado a ser el aplicador de los protocolos que estos diseñan. Sin explicaciones ni argumentos, sólo basados en la mitificación de la tecnocracia de la gestión.

> Según la analogía que establece Noble, las universidades se están convirtiendo en el equivalente de las instituciones sanitarias, que ya han modificado radicalmente la manera de gestionar los servicios relacionados con la salud. Ello significa que el profesorado universitario está a punto de experimentar la misma pérdida de control que han sufrido los médicos. Noble sugiere que este cambio es fruto de una combinación entre la industria tecnológica, los administradores de las universidades y los 'tecnofanáticos' que simplemente disfrutan jugando con la tecnología (Hanna, 2002: 51).

De esta manera se hace difícil que el personal académico se involucre en los dos objetivos que plantea Pilar en sus análisis de las finalidades de las universidades. Por un

lado, tener una visión prospectiva que le permita prever lo que van a necesitar los estudiantes para responder a medio plazo a las demandas profesionales.

> *El profesor universitario tiene que mirar al futuro. Tiene que saber qué necesidades van a tener sus alumnos dentro de 'x' años. Tiene que estar en contacto con lo nuevo y con la evolución de la sociedad. (…) Eso me permite ahora entender más a los alumnos. O no justificarlos tanto.*

Por otro lado, y en esto Pilar establece la que para ella es la función primordial de la Universidad, formar a los mejores profesionales posibles, tanto en su dimensión humana como laboral. Lo que no se puede lograr con las actuales formas de gestión de los recursos humanos y materiales que las universidades reciben de los gobiernos autonómicos, y desde las formas de gestión de arriba abajo que plantean los equipos rectorales.

> *La misión de la universidad la tengo clara. Formar los mejores profesionales posibles. Esa es la misión para mí de la universidad. Tanto desde el punto de vista personal, como profesional*

En cualquier caso, si la posición que sostiene Pilar se hiciera realidad nos encontraríamos en el camino de la excelencia que tanto se pregona pero tampoco se permite promover.

El balance y una mirada hacia el futuro

Al final de la conversación le pregunté a Pilar si había algún tema del que no habíamos hablado y que le gustaría comentar. Se paró a reflexionar brevemente y me dijo:

> *Quizá (no hemos hablado de) si estoy satisfecha con la vida profesional que he llevado. Yo creo que sí. Creo que también la mayor parte de la gente que está aquí lo está. Y luego también, este departamento es un departamento que tiene sus presiones, pero que en el fondo no tiene presiones. ¿Sabes? Eso también es importante. Porque si estás en un… Si te hacen sentir a gusto… Porque claro, los compañeros no los eliges, los amigos sí. Hay departamentos donde la gente es más… Bueno, el departamento es la gente. He valorado más la gente. Y yo que pensaba que eran, Dios sabe qué… Y no son nada comparado con lo que veo por ahí. Y eso si no sales no lo ves. Porque llevamos muchos años todos aquí.*

Desde esta posición de satisfacción por la vida profesional que ha vivido y desde el reconocimiento de la importancia que han tenido las personas de su departamento en su trayectoria, Pilar mira hacia su futuro situándose ante una bifurcación. En un lado se abre un camino que le lleva hacia la jubilación anticipada con la mirada puesta en nuevas metas y en explorar otros conocimientos y saberes que le permitan mantener y desarrollar su deseo de aprender.

> *Sí, yo si me jubilara a los 60 años… Sí, ¿por qué no? Aprender otra cosa… Es decir. Ahora he pasado un período de mi vida… Lo que pasa es que no sé si podré hacerlo por mis hijos. Porque si no están situado tendré que quedarme. Pero si yo pudiera jubilarme a los 60 años me jubilaría. He desarrollado una labor. Cierras puertas, y oye, hay tantas cosas que aprender. ¿Por qué no dedicarte a otra cosa, a aprender otra cosa? A mí no me traumatizaría.*

En el otro camino se esboza el efecto de todos los cuestionamientos que ha ido desgranando a lo largo de la conversación y que se han reflejado en esta historia de vida

Ante la persistencia de formas de control que le lleven a la pérdida de autonomía y libertad de decidir en su manera de entender su trabajo en la universidad, ella misma cerrará la puerta, hará balanza del trayecto realizado y emprenderá nuevas aventuras intelectuales y personales.

> *Tú haces tu trabajo lo mejor que puedes y se acabó. Porque claro, luchar tu luchas, pero bueno… Yo tengo 48 años, cuando tenía 30 luchaba más. Cuado tenga 55 diré: Pues si me complicáis la vida, dentro de cinco años cojo el montante y me voy. Y ya está bien, oye. Que yo también tengo para desarrollarme muchas otras facetas, entre otras la familiar.*

Lo que al final sería uno de los efectos perversos de los cambios que está sufriendo la universidad, especialmente en la faceta de plantear lo que ha de ser la gestión de la docencia y la investigación para responder a la necesidad de formar a los estudiantes con sentido de autonomía, responsabilidad, juicio crítico y criterio profesional.

Al escribir esta información, y como resonancia de las manifestaciones de Pilar recogidas en este relato, rescato una frase de Hanna que constituyen todo un desafío para quienes piensan que la Universidad puede ser de otro manera. Que otra Universidad es posible.

> La oportunidad de cambiar las cosas está a disposición de todos aquellos que se preocupan por el aprendizaje a lo largo de toda la vida, por la igualdad de acceso y por abrir la academia a una nueva luz, a nuevos procesos y a nuevas ideas. Éstos son los desafíos de la enseñanza para el nuevo siglo (Hanna, 2002:31).

12
El relato de la trayectoria de un investigador español que estudia el universo

Patricia Hermosilla y Antonio Aparicio Juan

Un pequeño preámbulo

> Negar la sucesión temporal, negar el yo, negar el universo astronómico, son desesperaciones aparentes y consuelos secretos. Nuestro destino (a diferencia del infierno de Swedenborg y del infierno de la mitología tibetana) no es espantoso por irreal; es espantoso porque es irreversible y de hierro. El tiempo es la sustancia de que estoy hecho. El tiempo es un río que me arrebata, pero yo soy el río; es un tigre que me destroza, pero yo soy el tigre; es un fuego que me consume, pero yo soy el fuego. El 'mundo, desgraciadamente, es real; yo, desgraciadamente, soy Borges (J. Luis Borges,1952: 14).

El tiempo es la sustancia de la que estamos hechos los seres humanos. De la misma manera, que es una dimensión significativa para quienes investigamos sobre las trayectorias de docentes e investigadores de universidades españolas.

A continuación, conoceremos algunos aspectos del itinerario de un investigador, centrado en el estudio del universo, con quien tenemos la posibilidad -parafraseando a Evelyn Fox Keller- de corporeizar a un observador y autor científico, sujeto, que realiza las interpretaciones del estudio del universo. Con lo que podremos prestar atención a una evidencia, en cualquier producción científica hay una persona, una vida para conocer.

Contexto de la entrevista

El contacto inicial con Antonio lo hizo la investigadora principal del proyecto Juana M. Sancho[102]. Ella le presentó a grandes rasgos nuestro trabajo de investigación y le pidió su colaboración en él. El docente aceptó, posteriormente, me puse en contacto con él para acordar el día y la hora de la entrevista. En el viaje se tenía que coordinar el encuentro con tres profesores.

Aunque me lo había advertido, '*mi despacho principal, no está en la Facultad de Física de la Universidad de La Laguna*', con la premura del viaje, igualmente llegué hasta la Facultad de Física de esta Universidad. Estuve esperando fuera de su despacho en esta facultad con bastante antelación. La secretaria del departamento se dio cuenta, y frente a su pregunta: ¿a quién esperas?, me miró con incredulidad y llamó al investigador a su despacho en el Instituto de Astrofísica de Canarias (IAC). Por suerte, la distancia no era

[102] Agradecemos a Ana Vega su ayuda en la identificación de las personas de Canarias que, por cumplir los criterios de la muestra podían, participar en la investigación.

mucha, pero ya me sabía mal llegar tarde a nuestra cita. La entrevista se realizó en su despacho en el Instituto de Astrofísica de Canarias, donde el investigador tiene su despacho principal.
La conversación fue generosa tanto en tiempo como en lo compartido. Lo agradecemos, porque esto ya hace parte de nuestro trabajo de investigación, que tiene un formato curioso –la entrevista-, y que no busca ni más ni menos que conocer la trayectoria vital de este investigador y docente universitario, y su relación con los cambios en el contexto social en el que ha vivido y vive.

Hitos en el itinerario biográfico de este investigador

Para situar el relato de este investigador, comencemos destacando algunos aspectos de su recorrido, que nos ayuden en la comprensión de su trayectoria como científico.
Respecto de los comienzos nos relata, "*cuando decidí empezar Física en el año '77 mi sueño era la investigación en Astrofísica*". Con esta frase, Antonio, nos habla con claridad de la decisión que tenía a los diecisiete años de edad, para estudiar Astrofísica. Al respecto continúa diciendo,

> *El deseo de dedicarme a la investigación me seguía desde la adolescencia, era lo que a mí me gustaba hacer. En los años '70 existía una seria duda de que uno se pudiera dedicar a esto en España. De hecho, yo terminé mi licenciatura en el año '82, y obtuve una beca FPI para hacer el doctorado en el '85. En los dos años anteriores no hubo convocatoria; tan duro como eso. No recuerdo bien el motivo, pero no la hubo. No había una manera clara de iniciar una carrera en esto.*

Siguiendo su interés por la investigación en astrofísica, Antonio estudió física, y en este sentido nos aclara,

> *Yo no quería estudiar Física para otra cosa que no fuera la investigación. Entonces era una apuesta un poco arriesgada, pero luego, si no lo hubiera conseguido, me hubiera tenido que dedicar a otras cosas, claro. A lo mejor visto así, en perspectiva, parece una cosa muy dirigida, pero en sus comienzos la cosa no era tan clara como puede parecer. Después yo hice la primera parte de mi carrera profesional un poco al margen de la universidad, porque la investigación en la Astrofísica se hacía, sobre todo, aunque no exclusivamente, en los dos centros principales de Astrofísica de la época, que eran éste y el Instituto de Astrofísica de Andalucía, en Granada. Había grupos en la Universidad de Madrid y Barcelona y algunos astrofísicos en otras universidades, pero el Instituto de Astrofísica de Andalucía era el segundo centro de España y por tanto, siendo yo de Granada, era el sitio natural. Entonces yo seguí una carrera solamente de investigación, fuera de la universidad. Más adelante sí fui aproximándome a la universidad porque consideraba (y considero) que la posibilidad de la docencia es muy interesante. Creo que es una actividad enriquecedora. Seguramente entorpece las primeras etapas de la carrera profesional, mientras se hace el doctorado e incluso en la primera fase postdoctoral, pero, a la larga, es muy estimulante.*

Aunque no tenía la seguridad de poder lograrlo, porque no "*había una manera clara de iniciar una carrera en esto*", se arriesgó, según sus propias palabras, a estudiar física porque quería dedicarse a la investigación en astrofísica. Antonio obtuvo su licenciatura

en física en la Universidad de Granada en el año 1982. Logró una beca FPI (Ministerio de Educación y Ciencia) en el Instituto de Astrofísica de Andalucía, Granada, entre los años 1984 y 1988 para hacer el doctorado y obtuvo el grado de doctor en el año 1988, en la Universidad de Granada. El título de la tesis que desarrolló es: Formación Estelar en Galaxias Irregulares Enanas.

Ha realizado dos estancias post doctorales: una en el Departamento de Astronomía, Universidad de Padua, Italia, entre los años 1988 y 1990 y otra en el Instituto de Astrofísica de Canarias, La Laguna y Observatorio del Roque de los Muchachos, La Palma, entre 1990 y 1995. Ha trabajado como investigador invitado entre 1997 y 1998, en los Carnegie Observatories, Pasadena, California, Estados Unidos. Desde el año 1995, es Profesor Titular de Universidad, Departamento de Astrofísica de la Universidad de La Laguna.

Durante los primeros años, realizó sus estudios vinculado a la universidad, pero no dentro de ella, porque la investigación en astrofísica se realizaba en otros centros. Esta es una situación contextual del desarrollo de esta disciplina en España y de los tránsitos que ha ido haciendo este investigador. Sin embargo, posteriormente, él se orientó también a este espacio de trabajo, donde tenía la "posibilidad" de la docencia, que con los matices que luego analizaremos, el investigador considera una experiencia "valiosa". Podemos destacar, que Antonio buscó y encontró las oportunidades para formarse como científico y desenvolverse profesionalmente en un esquema, que muchos de ustedes pueden reconocer hoy día, dentro del plan de "la carrera de investigadores"[103]: la formación como licenciado en física y luego, logrando una beca para su formación doctoral, enfocado al ámbito de la investigación en astrofísica, para luego completar este ciclo, con la etapa postdoctoral. Recuerda así, esos primeros años:

> *¿Los momentos clave de la primera fase de mi carrera? Bueno, cuando entré a formar parte de un equipo de investigación sobre galaxias en el Instituto de Astrofísica de Andalucía es uno de ellos. Eso fue en el año 1983. Otro fue cuando conseguí una beca de formación de personal investigador, que ya me permitía con seguridad hacer el doctorado; eso fue en el '85. La presentación de mi tesis doctoral, en el '88 fue otro momento clave. En el '88 mismo tuve una beca post doctoral para trabajar en la Universidad de Padua, lo que me permitía seguir en la investigación. Creo que fue un elemento clave también, de los más importantes, cuando, en 1990, me ofrecieron un contrato en el Instituto de Astrofísica de Canarias, uno de los centros más importantes de Europa, ya desde entonces.*

El investigador hace notar, la relación entre los logros en la investigación y la financiación para poder hacerlo, concretamente en los estudios pre y post doctorales asociados a becas, y luego el contrato en el Instituto de Astrofísica de Canarias (IAC).

Luego, y para destacar momentos claves en su consolidación como científico, nos explica:

---

[103] La carrera de los investigadores, puede ser contextualizada en el marco de la investigación y el desarrollo experimental (I+D) al que refiere el Manual de Frascati (http://www.publicaciones.csic.es), que comprende "el trabajo creativo llevado a cabo de forma sistemática para incrementar el volumen de conocimientos, incluido el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedades, y el uso de esos conocimientos para crear nuevas aplicaciones" (p.32).

(…) Hay otro par de momentos que yo considero claves en mi carrera. Yo creé un grupo de investigación en el año '91 aquí en el IAC, al poco de llegar y partiendo de cero. Mi línea de investigación son las galaxias, las poblaciones estelares en galaxias sobre todo. Ahora mismo somos 10 personas trabajando en ella. Se han producido 8 o 10 tesis doctorales en estos casi 20 años. El otro momento fue hace cuatro años, cuando conseguimos una gran cantidad de tiempo de observación con el telescopio espacial y pusimos en marcha dos equipos de investigación internacionales de tamaño intermedio, entre 15 y 20 personas, para el análisis y explotación de esos datos. Eso supone una consolidación del trabajo hecho y además una proyección hacia el futuro bastante importante. Están saliendo muchos resultados de ahí y supone una importante ampliación del horizonte del grupo. Creo que todo ello nos ha dado una buena dosis de madurez.

Señala como un acontecimiento importante en su trabajo dentro del IAC, el haber puesto en marcha en 1991 el grupo de investigación sobre poblaciones estelares en galaxias, y en el tiempo haberlo fortalecido junto con otros investigadores. Trabajo que se ve reflejado en el aumento del tiempo de observación en el telescopio espacial, el análisis de los datos realizado por grupos de distintas nacionalidades, elaboración de trabajos y de tesis doctorales en torno a este tema. Consolidación que va dibujando el investigador desde los momentos iniciales, cuando empieza a investigar, y consigue puestos que son claves tanto profesional como laboralmente y logra resultados en términos de la propia investigación.

Continúa,

(…) Uno hace su doctorado y el siguiente paso en la carrera de investigador, ineludible, es un periodo postdoctoral. Es deseable que sea en otros centros, en otros países. Estuve barajando varias opciones, pero me decidí por Padua, en Italia, por el tipo de trabajo que allí se hacía. El siguiente paso, otro postdoc. Me vine al IAC. También entonces estuve barajando varias opciones. Pero el IAC era uno de los principales centros de Europa, tuve la oportunidad y no lo dudé demasiado. Este es otro hito relevante en mi carrera. El siguiente, indudablemente, cuando conseguí una plaza como profesor titular, porque eso garantizaba mi carrera.

Aunque no es canario, y no tenía en esos años, vínculos en esta tierra, elige continuar su investigación postdoctoral en el IAC[104], su criterio para elegir el Instituto fueron las

[104] No es casualidad que el IAC ofreciera a este investigador condiciones para la investigación, porque ya en la década del 70 se estaban sentando las bases de un desarrollo institucional, dirigido a la formación de astrofísicos y la interrelación con otros centros de astrofísica de Europa, y la empresa, así lo describen:
"En 1975 (…) se pone en marcha en el IAC el primer Programa Nacional para la Formación de Investigadores en Astrofísica. En 1978 se inicia en la Universidad de La Laguna la licenciatura en Física a través de la especialidad en Astrofísica.
Tras las correspondientes negociaciones con diversas instituciones científicas europeas interesadas en instalar telescopios en Canarias, se logra que se firmen los Acuerdos de Cooperación en Astrofísica, por los que se regula la explotación del cielo de Canarias y se abren los Observatorios del IAC a los telescopios más avanzados. Así, el 26 de mayo de 1979 España firma con Dinamarca, Suecia y Reino Unido, en Santa Cruz de La Palma, el "Acuerdo y Protocolo de Cooperación en Astrofísica", a través del cual se internacionalizan los Observatorios del Teide y del Roque de los Muchachos.
El IAC también hace el primer contrato de transferencia de tecnología. Monta los primeros laboratorios técnicos y talleres de la Universidad de La Laguna y en 1979 transfiere una patente "intercambiador de

posibilidades de investigación que ofrecía la institución, que es un importante centro de investigación a nivel europeo. Luego, y refiriéndose a los hitos en su recorrido, señala como importante el logro de la titularidad en la Universidad de La Laguna, lo que significaba "estabilidad laboral".

El núcleo de su trabajo, la investigación en astrofísica

La definición de sí mismo, "yo soy un investigador"

En su relato, Antonio describe toda su trayectoria en torno al estudio y la investigación científica. En los primeros minutos de nuestra conversación explicando su situación en la Universidad y el Instituto de Astrofísica de Canarias, dice:

> *Yo soy profesor de la Universidad de La Laguna y, como investigador, soy también miembro de pleno derecho del IAC. Como mi dedicación principal es la investigación, mi despacho principal es éste en el IAC, sobretodo en momentos que no tengo carga docente, como ahora.*

El IAC, según el relato de Muñoz-Tunón, Varela y Del Puerto, tiene su origen en la década de los setenta,

> Década de la prospección internacional. Se consigue que los astrónomos europeos hagan prospección astronómica de las cumbres de Tenerife y La Palma y que, al final, se reconozca internacionalmente la excepcional calidad astronómica del cielo de Canarias. En 1970 tiene lugar la primera inauguración del Observatorio del Teide. (…)
>
> En 1973, en la Universidad de La Laguna se crea el Instituto Universitario de Astrofísica, del que pasa a depender el Observatorio del Teide. En 1975 nace el Instituto de Astrofísica de Canarias (IAC) por acuerdo entre la Universidad de La Laguna, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y la Mancomunidad Interinsular de Cabildos de la provincia de Santa Cruz de Tenerife. En él se integra el Instituto Universitario de Astrofísica, y el CSIC le da estatus de centro propio.[105]

Es en este Centro donde Antonio tiene su principal actividad, la investigación en astrofísica, situación en la que va profundizando a lo largo de la entrevista,

> *Si tuviera que definirme de una manera, te diría que soy un investigador. De hecho creo que los profesores de universidad deben ser, esencialmente, investigadores. Son investigadores que además tienen una importante actividad docente. Y creo que es un error de la universidad española en general, y también de nuestra sociedad, el considerar al profesor universitario exclusiva o esencialmente un docente. Creo que no es correcto, al menos por lo que se refiere a las ciencias experimentales, pero seguramente también en otras disciplinas.*

Define su trabajo como "investigador" para él y los otros docentes universitarios, abordando un tema que más adelante profundizaremos y que constituye un asunto de interés para quienes trabajamos en la universidad.

Antonio es un científico, que ha ido enriqueciendo sus temas de interés, y lo explica así,

> *A lo largo de mi carrera, más que transformarme, lo que ha habido ha sido una evolución con una buena cantidad de enriquecimiento. Al menos, así lo*

---

calor y regulador térmico" a una empresa en proceso de constitución, hoy "Energía Solar Española". Consultado: http://www.astro-digital.com/5/iac.html

[105] Historia del IAC. Primeras expediciones astronómicas. Disponible en: http://www.iac.es/pdf/hist-1.pdf

veo. Empecé interesándome en las poblaciones estelares en galaxias próximas. Esa sigue siendo una de las líneas fundamentales de mi trabajo. Pero las cosas que estamos llevando ahora adelante son mucho más complejas que antes. Ya no estoy yo sólo con mi director de tesis. Ahora somos un grupo con una visión mucho más amplia. Hemos evolucionado mucho también en tecnología, medios de observación y, desde luego, computación. Pasado un tiempo, inicié una nueva línea sobre cúmulos globulares, lo que nos lleva al estudio de las fases tempranas de la evolución de la Vía Láctea. Esa es la base fundamental. Pero también me parece muy interesante y le tengo un especial cariño a los estudios e investigaciones multidisciplinares que he podido llevar a cabo. Lo principal, lo que hemos hecho en Arqueoastronomía, con la búsqueda de las connotaciones astronómicas de yacimientos arqueológicos. Pero también mis incursiones en cuestiones de Filosofía de la Ciencia y del diálogo entre Física y Filosofía. Tengo mucho interés por la interconexión entre las distintas ramas del conocimiento. Creo que de ahí salen cosas que pueden ser origen de ideas o de temas inesperados, que antes no se le habían ocurrido a nadie, precisamente por la falta de interconexión.

En su interpretación respecto de cómo ha ido enriqueciendo sus temas de estudio, no sólo considera lo que conoce de astrofísica hoy día, sino que también del valor de trabajar con más personas, y de los recursos tecnológicos con los que se cuenta actualmente, tanto para la observación como los informáticos. Se muestra interesado en la multidisciplinariedad, argumentando el valor de ésta para la generación de nuevos conocimientos y la dificultad de ir más allá de la propia especialización, concretamente ha hecho algún trabajo puntual en arqueoastronomía, y en filosofía de la ciencia[106] .

El contexto para realizar la investigación, el Instituto de Astrofísica de Canarias

Las condiciones de trabajo no son un detalle para las personas en general, y en esto no es una excepción el trabajo de investigación. Antonio está vinculado hace diecinueve años al IAC, que es una institución que le ha ofrecido desde el comienzo de su 'carrera como investigador' condiciones para hacer su quehacer de manera "sólida y seria".

Para que nos podamos componer el panorama de la institución en la que él trabaja, recuperemos un poco de su historia. En la década de los ochenta, antes de que llegara Antonio al Centro, la institución consigue autonomía y personalidad jurídica, configurándose como "Consorcio Público", integrado por la Administración del Estado, la Comunidad Autónoma de Canarias, la Universidad de La Laguna y el CSIC. Empieza a funcionar la Escuela de Postgrado con puestos de "astrofísicos residentes". Se crea una empresa, para comercializar la instrumentación astronómica que se diseña y construye en el IAC. También durante esta década se aumenta la actividad de divulgación, para lo

[106] Respecto de la extensión universitaria, Antonio ha escrito algunos artículos que están en relación a su interés por el diálogo entre la física -ciencia- y filosofía: "Realismo y Física Cuántica", 2004; "La aventura del Tránsito", 2003; "Ciencia, divulgación y noticias del corazón", 2002; "Por qué la Ciencia". Antonio Aparicio Juan, 2001; "El nacimiento de la Vía Láctea", (2000); "Astronomía y Astrología en Isidoro de Sevilla", 1995; "Copérnico y los antecedentes de la Revolución Heliocéntrica". 1994; "La Revolución Heliocéntrica: su desarrollo", 1994.

cual se abren las puertas de sus observatorios, y los investigadores dan conferencias con esta finalidad.

Antonio, llega en la década de los noventa al IAC, y se refiere al Centro en estos términos, dándonos un ejemplo de lo que se encontró a su llegada,

> *En el año '91, presenté un proyecto para dirigir una tesis doctoral y al año siguiente tenía un estudiante de doctorado financiado por el centro. Este fue mi caso, pero es aplicable a todos los investigadores de este centro. Había (y hay) un dinamismo, una cantidad de investigadores que iban y venían que daban una conferencia, que trabajan aquí dos, tres, cuatro años. Todo eso produce una riqueza que ahora es habitual en los centros de investigación de excelencia en España, pero en aquel momento no lo era. Eso hacía a este centro muy atractivo. Es lo que se daba en aquel momento en los mejores centros de investigación del mundo. No estoy hablando ya de la calidad de la ciencia que se produce en un momento dado por un grupo de investigación. Estoy hablando de lo que un centro ofrece a los investigadores para trabajar.*

Reflexiona sobre las condiciones que tuvo desde su comienzo en el IAC, y nos permite detenernos, en la importancia del contexto para que sea posible la producción de conocimiento, este dinamismo que describe que se vivía y que se vive en el Centro, fundamentalmente proporcionado por el intercambio con distintos investigadores, nos permite imaginar el movimiento del Instituto en la década de los noventa y también hoy día.

Retomando el hilo histórico de la institución, que nos proporciona Casiana Muñoz, ella sostiene que el IAC vivió en la década de los noventa su consolidación científica y técnica. Que puede ser sintetizada a grandes rasgos así: se continúan firmando acuerdos con instituciones científicas que desean instalar instrumentos en Canarias. Se realizan descubrimientos científicos, como por ejemplo y entre otros, se descubre el mejor candidato de agujero negro en nuestra galaxia. Luego, en relación a los encuentros internacionales, el IAC organizó un encuentro internacional denominado, Key Problems in Astronomy, en el cual se examinaron problemas claves que aún no se han resuelto. Con la X Canary Islands Winter School of Astrophysics dedicada a "Cúmulos globulares", se consolidó esta Escuela anual, que cumplió diez años de existencia. En cuanto a la divulgación, se institucionaliza un curso de astronomía para profesores de enseñanza media y básica; se habilita un "centro de visitantes" en el Observatorio del Teide, y se abre un museo interactivo junto al Instituto de Astrofísica: el Museo de la Ciencia y el Cosmos del Cabildo de Tenerife. Por último, el centro crea una oficina de transferencia de tecnología, con lo que quiere impulsar el desarrollo tecnológico en Canarias.

Antonio continúa relatando,

> *¿Qué quiere decir que un centro ofrezca condiciones idóneas para la investigación? Básicamente tres cosas: libertad de investigación, financiación y apoyo estructural y de gestión.*

Su valoración respecto de las condiciones que brinda el Instituto para la investigación en astrofísica, es de excelente y él las sintetiza en tres: libertad para investigar, financiación y apoyo estructural y de gestión.

Uno de los aspectos que ha cambiado en el IAC, son sus dimensiones, tanto en infraestructura como el número de miembros, situación que es evaluada por el investigador así:

El desarrollo del centro es muy bueno, pero tiene sus inconvenientes. El principal es que se pierde parte de la comunicación que había antes.

Una de las consecuencias del crecimiento institucional es que ya no existe la comunicación y el conocimiento personal que se vivía antes entre las personas que trabajaban allí. Desventaja, que él explica en el contexto de la importancia del trabajo de investigación que se desarrolla en el Instituto.

La astrofísica una ciencia básica

Lo que sí ha evolucionado es que cada vez somos más en la comunidad internacional y cada vez este entramado es más complejo. Nos pasa como a los motores de los coches: el principio es el mismo, pero cada vez tienen más aditamentos que los hacen complejos.

Dice E. Morin que cuando decimos que algo es complejo, estamos señalando la dificultad para explicarlo, y en este caso, es la dificultad para hablar de las acciones e interacciones de la comunidad científica de los astrofísicos en el mundo, que es cada vez más grande. Antonio pertenece a esta comunidad y desde allí nos habla de su trayectoria.

En su relato, el investigador se refiere al desarrollo de la astrofísica como ciencia básica y el significado de esto para la investigación de esta disciplina. Nos dice,

Es una ciencia básica, aquí no hay una aplicación de resultados como puede haber en otras disciplinas. Aquí no se hace un proyecto para abordar una investigación que, al cabo de un tiempo limitado y controlado produce un resultado concreto. La valoración de la ciencia aplicada es bastante clara: para qué se ha dado una financiación, qué resultado se perseguía y si ha sido un éxito o un fracaso. Y conste que, en la investigación, los fracasos, aunque gusten mucho menos que los éxitos, son también muy valiosos. En la investigación básica la cosa no está tan clara. Se debate frecuentemente y a distintos niveles sobre el modo en que se deben medir la cantidad y calidad de los resultados obtenidos. Si se quiere hacer una valoración objetiva de los resultados, es necesario asignarles parámetros. Si se tratara de dar una valoración subjetiva, el asunto es si a uno le gusta un trabajo más o menos. Pero se trata de ir un paso más allá. En definitiva, la clave de lo que permite medir en términos objetivos la calidad o el rendimiento del trabajo realizado es la repercusión que tiene en la comunidad científica correspondiente.

El investigador sostiene que la astrofísica no tiene una aplicación directa de sus resultados, lo que no quiere decir, como nos explica más adelante, que no tenga compromisos con la sociedad en la que se produce el conocimiento, y que su desarrollo no afecte, en el tiempo, a la vida cotidiana. Se plantea la calidad, como sinónimo de rendimiento, lo que se evalúa, con criterios "objetivables" en la comunidad científica a la que se pertenece. Agnes Heller (1999:314) al respecto nos dice, que "la edad moderna elaboró criterios estrictos para distinguir entre lo útil y lo inútil, tales como racionalidad, rendimiento y cosas por el estilo". Quizás entonces, podríamos interpretar que la calidad como rendimiento, es parte de esta distinción entre lo útil y lo inútil.

Antonio continúa describiendo cómo se hace para medir en la comunidad científica la valoración de la calidad de la investigación que desarrollan:

¿Entonces, esto cómo se hace? Te aviso de que la cosa tiene… algún problema, alguna cosa que chirría un poco, que no va del todo bien. En definitiva, para ver la repercusión que un trabajo tiene en la comunidad de investigadores, lo que hay que hacer con la investigación que realizas es publicarla. Publicarla, darla a conocer a los colegas. Este es el esquema estándar de nuestras vías de comunicación. Esto se hace en las revistas especializadas. Las revistas especializadas las leen los colegas y las citan a su discreción. Las citas te dan las claves del rendimiento que el trabajo tiene en la comunidad. Esto es un mecanismo que se va realimentando y produce toda una estructura de cosas parametrizables vía citas, número de publicaciones y combinaciones de esos parámetros entre sí. Todo esto permite, a su vez, valorar las propias revistas especializadas. ¿Qué revistas son mejores? Pues aquellas que publican mucho y sobre todo que son muy citadas. Este esquema no es, ni mucho menos, infalible. Menos aún cuando se trata de valorar a individuos. Pero es totalmente válido para las revistas que son cosas y no tienen sentimientos. Si la revista apuesta por un tipo de línea editorial, de difusión de esos resultados, a esa revista envían los investigadores los mejores trabajos, como son los mejores son los más citados, y está claro cuál es el ranking de la revista. El de los investigadores se puede hacer de la misma manera, sólo que, en este caso, puede no funcionar del todo, porque hay temas de investigación que son mucho más atractivos o que tienen una comunidad investigadora mayor y por tanto reciben más citas. Y temas de investigación que son más restringidos, pero no menos importantes y que tienen menos citas. Pero permite al menos, poner sobre un papel un esquema de qué se está hablando. Esto impide que alguien pase por investigador de vanguardia, sin publicar o sin recibir citas, por ejemplo. Y también te indica que alguien que publica y es citado debe ser, al menos y en principio, alguien que está produciendo una investigación con repercusiones y, por lo tanto, de la que se puede esperar un alto nivel de calidad.

Detalla, aunque con alguna duda y exponiendo sus razones, el 'circuito de medición' que se realiza entre los investigadores, sus investigaciones y las publicaciones en revistas especializadas, para valorar el rendimiento, acordada al parecer, como la manera de evaluar de manera objetiva[107] la calidad en la investigación.

Refiriéndose, también a la calidad del trabajo, señala otro aspecto en relación al uso de los telescopios,

Un indicio de calidad es la competición abierta de la ideas. En el caso de un telescopio, si lo quieren usar muchos investigadores, todos ellos presentan un proyecto de investigación explicando lo que quieren hacer y por qué y para qué van a usar el telescopio. Los proyectos son evaluados por un panel de

[107] Puede resultar interesante, para profundizar en el concepto de objetividad, la introducción que hace Evelyn Fox Keller (1994:148) sobre el concepto de objetividad dinámica "(…) a favor de restaurar las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza. (…) aquí, el objetivo no es sólo restaurar las relaciones entre objetos sino también entre nosotros como sujetos perceptuales y el objeto que buscamos estudiar. También quiero enfatizar que "percepción" es una metáfora equivocada, porque no somos perceptores pasivo sino participantes activos y constructores de los temas".

investigadores que se va renovando periódicamente. La clave es la competición libre de ideas.

Antonio analiza en relación a la calidad de la investigación, la importancia de la competición libre de ideas, a través de proyectos, lo que puesto en relación a la descripción que nos proporciona del IAC, sintetizada: como *libertad, financiación y apoyo estructural y de gestión para investigación*, podemos componernos la lógica sobre la cual realiza su trabajo.

Otro aspecto que se desprende del relato del investigador, es que para el trabajo en astrofísica, es fundamental la observación y con ello el instrumental del que se dispone, en particular los telescopios, que son "instrumentos ópticos que permiten una imagen amplificada de objetos lejanos para los cual no sólo amplían la imagen sino que también recolectan más radiación (luz) del objeto que la que puede recoger el ojo humano. De hecho, el reto tecnológico de la astronomía actual está en aumentar la capacidad de los colectores de radiación (es decir, el tamaño de los telescopios)"[108]. Nos comparte su perspectiva en este sentido,

Si tú quieres estar instrumentalmente al máximo nivel, pues tienes que disponer de un instrumento competitivo. Nuestra apuesta es el gran telescopio de Canarias, llamado Grantecan. El Grantecan es el telescopio más grande del mundo.

De hecho, es en 1994, cuando se crea con fondos públicos una sociedad anónima llamada Grantecan S.A., para realizar estudios de viabilidad y construcción de un telescopio de 40 metros, inaugurado en el 2008, que ha implicado para el IAC, desde los inicios del proyecto, y de acuerdo a lo que nos compartió el investigador, una clave para su desarrollo, identificándolo como un hito histórico.

La otra parte de su trabajo, la docencia y la gestión

Sin duda Antonio ha vivido y vive su trayectoria entre dos instituciones, por un lado el IAC y por otro lado, la Universidad de La Laguna. En la primera, como hemos podido ver, su dedicación principal es la investigación, en la segunda, su trabajo es la docencia y la gestión universitaria.

En cuanto a la docencia desde 1992, ha impartido tres asignaturas en la Licenciatura de grado en física, orientación de astrofísica: Sistemas Estelares, Técnicas Astrofísicas I y Física Galáctica, que es la que imparte en la actualidad. También ha tenido docencia, desde 1991, en cursos de doctorado sobre Función Inicial de Masas, Poblaciones Estelares y Física de Galaxias, y en el programa de Máster en Astrofísica desde 2006 y, como profesor invitado, en el programa de doctorado en Astrofísica de la Universidad de Roma "Tor Vergata", desde 2007.

Respecto de esta parte de su trabajo Antonio, subraya su calidad de investigador que hace docencia, y lo hace extensivo para todos los profesores en la universidad,

Dar clases no siempre apetece, pero también es cierto que es una actividad enriquecedora. Si la carga docente no es muy grande, me resulta algo

[108] Fuente: Telescopios para el siglo XXI, Blog de Ana Inés Gómez De Castro, profesora en la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en http://cosmicdiary.org/blogs/ana_ines_castro/.

atractivo y positivo. Si la carga docente es muy grande, es que sólo te dedicas a eso y no es lo que me interesa. Me interesa la docencia por la transmisión de cosas y por la relación con los estudiantes…

La docencia es una actividad enriquecedora, que le permite transmitir lo que investiga, siempre que no absorba todo el tiempo y obstaculice la investigación desarrollada de manera consistente y rigurosa,

Prácticamente, ese es el único hito que yo destacaría en relación con la docencia, el hecho de darla, el hecho de participar en ella, de que esté organizada de esta manera que te digo que permite una actividad investigadora seria y sólida.

Ahora, en relación a él como docente, comenta:

Cuando empecé los primeros cursos tenía 32 años y no sabía nada y ahora tengo 48 y llevo 16 años dando clases. En algo he tenido que cambiar ¿no? Habría que preguntar a los alumnos cuál es su percepción. Pero, personalmente, me veo mucho más experto, creo que hago las cosas mejor. Sería lamentable si creyera que las hago peor y me quedara tan tranquilo ¿no? Creo que lo hago mejor, que transmito las cosas con más flexibilidad, con más dinamismo.

Considera que la experiencia de dieciséis años dando clases le permite hacer su trabajo de mejor manera, valora particularmente la flexibilidad, lo que constituye una satisfacción para cualquier profesor, en el ámbito que enseñe. Añade, que disfruta con la actividad docente, fuera de la universidad, como extensión universitaria,

Los cursos de extensión universitaria son más abiertos. Van dirigidos no sólo a los estudiantes universitarios activos, sino un público amplio que quiere cursarlos por un interés cultural. Conseguir profundizar en las materias impartidas pero haciéndolas, al mismo tiempo, muy asequibles es muy estimulante. Me permite un contacto más directo con la sociedad, con las personas que puedan tener interés en ello y eso me resulta gratificante.

En relación a la experiencia en la formación en la universidad, nos comparte su visión de los alumnos con los que trabaja,

Existe el tópico de que los chicos y chicas son cada vez más inmaduros y todas esas cosas. Yo no lo percibo en la docencia que doy. Muchos de los alumnos que recibimos nosotros en Astrofísica, aproximadamente dos terceras partes de ellos, vienen de fuera de Canarias y una parte apreciable son extranjeros. Si tú recibes un alumno que es holandés o chileno, que tiene 25 años y se viene a España a hacer un máster o el cuarto año de la licenciatura de Astrofísica, ese chico o esa chica, es alguien maduro, que sabe lo que quiere, con capacidad de gestionarse y que sabe que es capaz de enfrentarse a situaciones nuevas. Puede que esto establezca una cierta selección en el tipo de alumno que recibimos. Puede que me equivoque, pero quizá recibimos alumnos que son un punto más maduros que la media.

Explica con mucha claridad que los jóvenes que vienen a hacer estudios de física o astrofísica al IAC y la Universidad, son en general personas que tienen bastante claridad de lo que buscan con sus estudios, por lo que su percepción, es que son más maduros, en el sentido de la gestión de sus procesos. Consideración, que tiene su traducción en la actitud positiva de los alumnos, frente al estudio y el trabajo como investigadores en formación.

Ahora, en cuanto a la gestión académica e investigadora, desde 1998 al 2001, ha sido Presidente de la Asociación para el Avance de la Ciencia y la Tecnología en España. Desde el año 2003 al 2005, Director del Departamento de Astrofísica de la Universidad de La Laguna y consecuentemente, Coordinador del Área de Enseñanza del Instituto de Astrofísica de Canarias y Miembro de su Comité de Dirección.
Nos relata de la siguiente manera su experiencia,

> *Durante un tiempo, dos años y medio, fui director del departamento. Te aseguro que es una verdadera lata. Pero bueno ahí está; forma parte de mi experiencia, el conocer la gestión universitaria, el tratar con las personas de otra manera. El director del departamento aquí es también coordinador de una de las áreas del Instituto de Astrofísica, que es la que se encarga de gestionar la investigación de los estudiantes de doctorado. Son unos 90 en total, muchos de ellos trabajando fuera de España, pero vinculados con nosotros académicamente. Bueno, todo esto me ha permitido tener una visión de lo que es la gestión académica y de la investigación. Se dice que las funciones de un profesor universitario son tres: la docente, la investigadora y la de gestión. Bueno, pues yo he desempeñado las tres y estoy satisfecho de ello. Pero preferiría no "insistir" mucho en la dedicación a la gestión, la verdad. Es muy...*
>
> *E: Absorbente*
>
> *P: Sí, mucho. En nuestro caso, en especial, por lo que te digo. Me pareció que tenía que hacerla y tuvo elementos gratificantes. Aunque la considero necesaria, me aburrió.*
>
> *E: ¿Por qué?*
>
> *P: ¿Por qué tenía que hacerlo o por qué me aburría?*
>
> *E: Por qué tenías que hacerlo*
>
> *P: Si los que tienen que gestionar la docencia son los profesores, no se le puede encargar a otro ¿no? a un gestor externo. Estoy contento de haberla hecho y de la experiencia adquirida. Pero como ves, lo que me resulta más cómodo es hablarte de hitos, de logros o de cosas determinantes en relación con la carrera como investigador y también la docente.*

También agrega que,

> *En realidad y por no hacer poesía sobre ello, yo fui director del Departamento de Astrofísica porque aquí, en el Departamento nadie quiere hacer esta tarea. Hace tiempo que se llegó al acuerdo de que cada dos años le tocara a uno. Todos sabemos, hemos asumido, que a todos nos va a tocar. Entonces cada uno va viendo cuando le resulta menos incómodo asumir esa responsabilidad.*
>
> *¿Qué ventajas tiene haberle dedicado un tiempo a la gestión? Uno aprende más de lo que es la universidad, de cómo funciona por dentro, de las dificultades que hay en llevar adelante la gestión de un departamento, conseguir que los alumnos hagan las prácticas que tienen que hacer y financiarlas, dialogar con el vicerrector de tal cosa, la vicerrectora de tal otra, porque nos interesa esto y aquello, llevar los presupuestos. En el caso nuestro, en que el director del departamento es también coordinador del área de enseñanza del Instituto de Astrofísica, todo eso, pero por duplicado.*

Asumió como parte de sus responsabilidades como docente universitario y fruto de acuerdos internos entre los colegas, la gestión del departamento, y se muestra satisfecho de la experiencia adquirida, que le ha permitido conocer el funcionamiento universitario

desde dentro. Se nos abren preguntas a partir de su relato, respecto a la relación que se va estableciendo en las tareas de investigación, docencia y gestión a lo largo de su trayectoria. Él muestra el nivel de dedicación que le requirió esta responsabilidad, y expresa con claridad, que estas ocupaciones no son un objetivo en su trabajo profesional.

Más adelante añade, que considera que la gestión de la investigación y la docencia no sólo son los cargos de dirección, sino que también, por ejemplo, formar parte de un panel de asignación de tiempos de telescopio o de comisiones asesoras dentro de la institución, la revisión de artículos de revistas especializadas, de proyectos que el Ministerio envía para evaluar proyectos, cuestiones que "*todos hacemos, al menos una vez alcanzado cierto nivel de madurez en la carrera profesional*". Con lo que amplía el concepto de gestión académica que se puede realizar en la universidad.

Su perspectiva del conocimiento y la universidad

> Las cosas de uso también pueden ser convertidas en cosas bellas, cosas de un mundo, con sólo permitirles ser también por sí mismas y no sólo en función de su propósito técnico. En la composición de John Cage, *Living Room Music*, se hace cantar y producir sonidos a cosas comunes, diarios, cajas vacías y cristalería. La letra dice: la música está escondida en todos lados; sólo permítaseles a las cosas encontrar sus voces y llegarán a ser fuentes de belleza (Fox Keller, 1999: 313).

Nos interesaba ahondar en el planteamiento que hizo el investigador en nuestra entrevista, respecto de la relación entre el conocimiento y la universidad. Siguiendo lo que nos aporta Fox Keller en el sentido del valor del conocer y del conocimiento, no sólo en su propósito técnico, que es un aspecto del saber en astrofísica al que Antonio se refiere,

> *El compromiso con la sociedad, que es esencial de esto que hago, de la Astrofísica, es un compromiso por el aumento del conocimiento que tenemos como especie. No es lo que yo hago, ahora, esta tarde. Es el granillo de arena que se va sumando. El que oiga esto puede decir 'vaya pamplinas'. Yo creo que no es una pamplina; creo que es lo básico. La pregunta que me has hecho se puede formular en términos más coloquiales como: ¿y esto para qué sirve? La respuesta habitual que se da sobre aquello para lo que sirven las cosas que sirven para algo suele ser intrascendente. Sin embargo, a mí me parece que una de las dos o tres cosas del patrimonio fundamental que tiene el ser humano, del que le hace poderse llamar ser humano, es el conocimiento de la naturaleza. El conocimiento en general, la explicación de la naturaleza. Esa explicación de la naturaleza es un fin en sí mismo, no es explicación de la naturaleza 'para'; es una explicación de la naturaleza 'por' la necesidad que tenemos como especie de saber algo sobre las cosas. Es lo que nos lleva al conocimiento fundamental de dónde estamos y qué somos. La Astrofísica tiene un importante papel en esto, pero no es la única, claro está.*

Argumenta, en nuestra condición de seres humanos la necesidad de conocer la naturaleza, nuestra naturaleza, permitiendo ampliar el concepto de utilidad en el conocimiento, que no se define en el 'sirve para algo', porque estamos desde la perspectiva de preguntas básicas tales como, qué somos y dónde estamos. Edgard Morin (1994:424-425), indica que "no podemos vivir escamoteando esas cuestiones como si

fueran tontas o insanas; se las puede eliminar, sin duda, pero entonces la única función del conocimiento será la manipulación."

Antonio, continúa explicando,

> *Entonces, cuando dices, por ejemplo: 'se está investigando en una tecnología de comunicación…el bluetooth' '¿y eso para qué sirve?': 'sirve para mucho porque entonces esto lo pones en el móvil al lado del ordenador y él solo transmite los mensajes que te mandaron los amigos ayer' entonces es muy útil. Pues no es tan útil y, desde luego, no lo es tanto como saber realmente qué es un ser humano, o cómo establecer – por ejemplo- criterios aceptables de relaciones éticas. En este sentido, ciencias como la Astrofísica -pero no sólo-, tienen un papel importante dentro del edificio de lo que es el interés fundamental del ser humano como especie. Desde luego, esto es lo que a mí me interesa.*

El investigador muestra y enfatiza el sentido ético del trabajo que se desarrolla en la ciencia, como un aspecto que le interesa personalmente, y que respalda el sentido de utilidad de la astrofísica y de todas aquellas ciencias en las cuales científicos están generando conocimiento. Todo esto, aunque como dice E. Fox Keller (1994:152) en la historia de la ciencia se haya hecho un esfuerzo por "erradicar, borrar la presencia del observador, así como todos los signos de su presencia."

Antonio, profundiza en su análisis,

> *Yo hago una investigación en astrofísica puramente fundamental, sin mayores aplicaciones específicas. Se trata de comprender las poblaciones estelares, la formación de la Vía Láctea. Pero, en cierto sentido, el desarrollo de este conocimiento básico -y otros similares- es la locomotora que arrastra una serie de trabajos, de investigaciones, de aplicaciones que van más a lo concreto y que no se producirían sin ella. (…) Mira, hay un ejemplo que a mí me gusta poner en esto del para qué sirve la ciencia básica y que es socialmente muy relevante. La resonancia magnética nuclear, con la que se hacen los mapas de uno por dentro, tan precisos, es una aplicación de un elemento puramente teórico que salía de las ecuaciones de la física de partículas. Era 'meramente' una ecuación. Pero 35 años después, tras un amplio desarrollo tecnológico, desde luego, es un aparato y 60 años después nos cambia la vida. Y como este ejemplo, hay miles, muchísimos. El buscar aplicación inmediata en una actividad del conocimiento para justificar su validez creo que es un grave error. Es una equivocación muy frecuente en nuestra sociedad actual el pensar que sólo es válido aquello que es útil la semana que viene o el año que viene.*

Nos muestra desde su experiencia y con ejemplos concretos, la relación del conocimiento desarrollado en la astrofísica y la vida cotidiana, enfatizando en otra dimensión para el análisis de la utilidad de la ciencia, el tiempo. Ilya Prigonine, sostiene que la ciencia es una aventura humana, personal, en la que tenemos la oportunidad de generar un diálogo con la naturaleza, creando nuevas preguntas y nuevas respuestas. Creo –dice- "que estamos al comienzo de la ciencia, sólo comenzamos a ver la complejidad del mundo" (1994:417)

Es interesante que desde esta noción de conocimiento científico, Antonio se plantee el trabajo en la universidad, a la que le reconoce el papel de centro de producción de conocimiento, sin desmerecer a otros que existen fuera de ella. Agrega al respecto,

Además, la universidad, tiene una característica esencial que es la transmisión de la comunicación de ese conocimiento, y eso es la docencia. Pensar en la universidad como se tiende a hacer ahora, en nuestra sociedad occidental, como un lugar esencialmente de formación profesional, en mi opinión es equivocado. Por supuesto que la universidad forma profesionales, faltaría más. Pero no es esa la finalidad esencial de la universidad. La universidad, el profesor, los profesores de la universidad transmiten conocimiento porque crean el conocimiento, porque son los que generan el conocimiento y para eso tienen que trabajar activamente en la generación de ese conocimiento y para ser los mejor preparados para poder transmitirlo.

Interesa lo que dice el investigador, porque coloca el énfasis en la docencia como transmisión del conocimiento que se crea en la universidad, lo que parece que a ratos se olvida en medio de tantos otros requerimientos de formación –entre ellos la formación profesional-, que existen en la institución. Y nos sugiere preguntarnos, ¿cuáles son los procesos de construcción de conocimiento que existen en la universidad y si en todas las disciplinas que se cultivan se pueden reconocer como existentes?

Sobre el futuro…

Frente a la pregunta por el futuro, el investigador responde centrado en su trabajo como investigador del IAC y como docente de la Universidad de La Laguna, valorando positivamente la coyuntura en que se encuentran ambas instituciones, y entusiasmado con lo que eso pueda significar para su trabajo,

El futuro, con vistas a los próximos cinco o diez años lo veo bastante bien, bastante estimulante. Aquí, en mi grupo, siguen trabajando con nosotros post-docs, investigadores jóvenes que vienen, que están un tiempo y se van. Seguimos incorporando estudiantes de doctorado. Falta consolidar plantilla, ahora somos dos investigadores de este equipo que tenemos una plaza permanente, necesitamos consolidar eso más, pero hay vías para hacerlo. Yo soy optimista en ese sentido, tengo ilusión en ese sentido. Sobre la parte docente, en contra de lo que opinan mucho, a mí me gustan las posibilidades que ofrece el plan de Bolonia, si se hace bien. El problema que veo es que en muchos casos está dando lugar a una burocratización adicional de la gestión de la docencia. Eso sería catastrófico. Pero la flexibilidad que introduce me parece atractiva. El hecho de que tengamos unos estudios de postgrado reglados mediante un máster y un doctorado, todo ello con una mención de calidad nacional, etcétera, ofrece posibilidades y es atractivo también.

Donde observa un problema es en la forma en que está evolucionando la universidad,

Esta idea de universidad como centro de formación profesional, de universidad que debe estar primariamente pendiente de qué dice la empresa privada para ver qué necesidades tiene y entonces intentar atender a esas necesidades, es algo que está muy en boga ahora, y a mí me parece un error garrafal. Si se profundiza por ahí, si nuestra sociedad, nuestro gobierno nacional, nuestros gobiernos autónomos profundizan por esa línea, en mi opinión personal las cosas irán a peor. Eso traerá problemas para la universidad, para este ideal que digo que yo tengo de la universidad como centro de conocimiento.

13
“Queremos una investigación fundamentalmente útil; una investigación que sea capaz de cambiar la acción educativa”

Amalia Creus y Francisco Javier Tejedor

Entrevisté a Francisco Javier en septiembre de 2007, un viernes por la tarde en su espacio de trabajo en la Universidad de Salamanca. La Facultad de Educación donde tiene su despacho, un edificio moderno de arquitectura funcional en ladrillo vivo, estaba entonces prácticamente vacía. Ahí me encontré con un hombre alto, de voz grave y gestos elegantes, piel morena y pelo muy blanco, que sin embargo no le quitaba un aire jovial. Francisco Javier Tejedor es profesor universitario hace 40 años y Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación por la Universidad de Salamanca desde 1983. Cuenta con un currículum en el que se refleja una trayectoria profesional extensa, de la que me hablaría en detalles durante la hora y media que duraría nuestro encuentro.

Pero antes de empezar con su relato, me gustaría situar brevemente el contexto particular en que se dio la participación de Francisco Javier en este proyecto. El primer contacto, anterior a esta entrevista, cuando oficialmente lo invitamos a participar en la investigación, lo realizó Juana Sancho, como coordinadora del proyecto y colega de cátedra. Fue ella la que me pasó sus datos para que yo pactara la entrevista, además de introducirme breves pinceladas de su perfil profesional. El plan inicial era que entrevistáramos a Francisco Javier dos personas: Carla, una de las profesoras que entonces formaba parte del grupo de investigación y yo, becaria y estudiante pos-doctoral. Sin embargo, la noche anterior a la entrevista recibí una llamada telefónica de Carla en la que me avisaba que imprevistos de carácter personal la impedirían llegar a tiempo a Salamanca. Con relación a ello debo señalar que, aunque yo ya llevaba un tiempo considerable realizando entrevistas como parte de mi trabajo en proyectos de investigación, este cambio de planes a última hora no dejó de causarme algo de desconcierto. Particularmente, en el caso de Francisco Javier, me encontraba ante el reto de entrevistar a una persona que no sólo ocupaba una posición muy diferente a la mía en la jerarquía de la universidad, sino que se había formado y construido su recorrido profesional en un contexto que yo conocía muy poco. En otras palabras, nuestras trayectorias eran completamente diferentes. Me pregunté entonces qué diálogo podría llegar a establecer con un catedrático español tan experimentado, teniendo en cuenta que yo era latinoamericana, vivía hace pocos años en España, y además recién iniciaba mi trayectoria en la universidad.

Cuestiones como ésta, desde la perspectiva narrativa de investigación en la que se enmarca este proyecto, no constituyen un tema menor. En efecto, tal imprevisto me llevó a reconsiderar una problemática constantemente debatida en las reuniones del grupo. ¿Qué consecuencias tenía para el desarrollo de las entrevistas las diferentes categorías profesionales que ocupábamos dentro de nuestra estructura institucional?

Éramos, cabe recordar, un grupo de investigadores muy diverso: titulares, catedráticos, jóvenes doctores y estudiantes de doctorado que compartíamos en prácticamente igual medida las responsabilidades en la recogida de los datos y en la escritura de los informes de investigación. Tal hecho, que bajo mi punto de vista concedía especial frescor y riqueza al trabajo, también implicaba tener en cuenta las particularidades de cada diálogo. En este caso, las que pudieran resultar de mi conversación con Francisco Javier desde experiencias personales y profesionales tan diferentes y tan distanciadas en el tiempo.

Supongo que, tanto a lo largo de la entrevista como en la posterior construcción de la historia de vida, se pueden reconocer claros destellos de esta distancia. Por mi parte, opté por la seguridad de seguir sin demasiados cambios el guión que tenía preparado, con preguntas previamente pautadas con el grupo. Cuestiones que estaban relacionadas con cambios significativos en torno a tres dimensiones del ámbito profesional universitario: la docencia, la investigación y la gestión. A todas ellas Francisco Javier me respondió de forma directa y con impecable claridad, tejiendo en voz pausada y a la vez enérgica un relato bien estructurado, comedido, lineal y conciso. Es curioso, por ello, que sus primeras palabras fueran justamente una alusión a lo imprevisto: "Uno no sabe bien por qué van pasando las cosas..." me dijo. Así comenzaría su relato.

Primeros pasos: Los estudios y el inicio de la carrera docente

> *Uno no sabe muy bien por qué van pasando las cosas. La cuestión es que yo había estudiado la carrera de maestro, y una vez que había hecho la carrera de magisterio aprobé las oposiciones. Por cierto, las oposiciones las hice en Barcelona, y me dieron una escuelita de un pueblo que había a unos 100 Km. Tomé posición, estuve ahí unos meses, y al llegar al pueblo pedí la excedencia - una modalidad que se llamaba entonces "excedencia voluntaria tipo C" para seguir estudios. Me fui a estudiar a la Facultad de Zaragoza. Estudié Filosofía y Letras, hice los comunes, y posteriormente me fui a estudiar Pedagogía a Madrid.*

De los años de su licenciatura Francisco Javier destaca el hecho de haber sido un buen estudiante. Eso, según me cuenta, le abrió las primeras puertas de acceso a la carrera universitaria, cuando uno de sus profesores le ofreció la oportunidad de ocupar un puesto de profesor ayudante tan pronto había terminado la licenciatura. En su relato llama la atención la fluidez con que Francisco Javier parece haber transitado los diferentes escalones de la carrera universitaria. En contraste con la creciente competitividad que caracteriza las actuales políticas de personal en las universidades, su entrevista está plagada de situaciones que cumplen a la perfección el dicho de "estar en el momento oportuno en el lugar oportuno". Refleja además la importancia que tenía entonces el trabajo compartido, y las relaciones de colaboración con profesores más experimentados que iban de alguna forma apoyándolo en su camino. Una anécdota vivida por Francisco Javier durante su formación en Pedagogía es ilustrativa de estas circunstancias, con las que se encontró cuando iniciaba su carrera en los años 70:

> *... en el plan de estudio había alguna asignatura optativa en cuarto y quinto- y en cuarto, tuve la osadía de elegir una asignatura como único alumno. Una asignatura que se llamaba Psicometría, entonces el único alumno que la había elegido era yo. El profesor era un jesuita, se llamaba Jesús Amón, catedrático de Psicología Matemática en la Complutense. Y, claro, yo pensé cuando*

ocurrió aquello… -"Bueno el único alumno que se ha matriculado, pues me dirá que haga algún trabajo o eso". Pues no faltó ningún día a clase el señor.
¿O sea que tenían clases los dos…?
Los dos. Y todos los días me mandaba salir a la pizarra. Eso fue en cuarto de carrera. En quinto, había una asignatura optativa que se llamaba Psicometría II. Y claro, si nadie había elegido la I, nadie iba a elegir la II. Total que me tocó otro año con el profesor Amón en las mismas condiciones. ¿Qué significa? Que al acabar la carrera - él estaba entonces como profesor en la Autónoma de Madrid y en la Complutense - me ofreció colaborar con él.

Conviene puntualizar que el inicio de la carrera profesional de Francisco Javier coincide con un momento cumbre de expansión de la universidad española, acorde con el periodo de crecimiento económico que entonces experimentaba el país. Con todo, cuando él comienza a trabajar como profesor ayudante de Didáctica, el mismo año de su licenciatura, todos estos procesos apenas comenzaban a asomar en el horizonte. Los cuadros profesionales en su contexto eran todavía bastante reducidos, como se aprecia en la descripción que hace Francisco Javier de la Universidad Complutense de Madrid, cuando la asignatura de Didáctica se limitaba a un catedrático de Didáctica (Arsenio Pacios) y a otro profesor (Manuel Rivas):

Estamos hablando de 1970. La asignatura de Didáctica, estaba entonces integrada en el departamento de Ciencias Experimentales de la Educación que dirigía el profesor Víctor García Hoz. Y bueno… Empecé a trabajar como ayudante, colaborando en las tareas de investigación - que la verdad es que mucha no había en aquella época - y dando clases. En concreto, me asignaron alguna docencia en Didáctica de las Matemáticas, en Didáctica de la Lengua, y sustituyendo cada vez que alguno de los profesores no venía a clase.

Francisco Javier comenzó entonces su carrera como profesor. Inició compatibilizando funciones de docencia en la Universidad Autónoma y en la Complutense de Madrid, hasta que, terminando la tesis doctoral, pudo optar por la dedicación exclusiva:

La tesis la hice en la Complutense. La hice en Didáctica. Sobre medida de actitudes. Sobre un tema métrico… La medición de actitudes en el ámbito educativo, psicológico, social, etc. Cuando hice la tesis, ya tuve la oportunidad de solicitar dedicación exclusiva y, en aquel momento, la solicité en la Autónoma. Entonces renuncié a mi condición de profesor ayudante en Didáctica. Una curiosidad es que me sustituyó como ayudante el profesor Gimeno, lo cual, a la vista de los acontecimientos, uno debe reconocer que fue bien sustituido. Y yo me quedé entonces como profesor estable, con dedicación exclusiva en la Autónoma, en Psicología, impartiendo clase en la asignatura de Psicometría, que se daba en tercero de carrera.

Esta situación duró hasta el año 79, cuando Francisco Javier se presenta a las oposiciones de profesor adjunto en Pedagogía Experimental, en las que obtuvo el número 1. Decidió entonces seguir como profesor de la Facultad de Psicología, una elección que le fue posible mediante la equiparación de su adjuntía en Pedagogía Experimental (la que tenía por oposiciones) a la adjuntía a Psicología Matemática. Este tipo de situación es un ejemplo de posibilidades de movilidad interna con que Francisco Javier se encontró durante los primeros años de su carrera, en los que si bien no dejaban de existir las jerarquías y estructuras propias de la academia, las fronteras entre áreas de conocimiento, contenidos y departamentos eran, según él, bastante más permeables:

Bueno, en aquella época… Digamos que en ese momento algunos perfiles académicos no estaban tan clarificados… No había áreas de conocimiento y era más fácil el trasvase. No había tantas fronteras entre los contenidos académicos… Era más fácil cambiar de un sitio a otro. Estuve varios años en esa situación, hasta que el año 1983, me presenté a la cátedra de Pedagogía Experimental. De nuevo volví a ser el número uno en las oposiciones, y entonces ya, claro, me incorporé a la cátedra que había elegido que era en la Universidad de Santiago de Compostela.

En aquella oposición aprobamos también la profesora Margarita Bartolomé y Mario de Miguel. Había varias plazas pero los tres fuimos las personas que aprobamos. Margarita se fue a Barcelona, Mario se fue a Oviedo y yo, como no estaba convocada la plaza de la Complutense, ni la de Salamanca, me fui a Santiago. En Santiago estuve varios años, y posteriormente ya en 1990, me incorporé a Salamanca en la cátedra de Investigación Educativa. Y aquí estamos desde entonces.

La constante referencia a nombres propios en el relato de Francisco Javier es algo que llama la atención. Hace alusión a una universidad en que la tradición, las personas y el prestigio académico tenían valor. Algo que cada vez más se va perdiendo, con nuevas formas de organización del tiempo y del trabajo que comienzan a llegar a la universidad. Ronaldo Bernett (2008) llama la atención sobre este proceso en el contexto universitario actual a escala mundial:

> La tendencia, a escala mundial ha marcado un distanciamiento con las formas de financiación y regulación basadas en los principios Keynesianos del estado de bienestar y el 'compromiso social' que se fraguó entre la educación superior, el estado y la sociedad en el pasado siglo. En su lugar, se han aplicado nuevos marcos de financiación y regulación basados en mecanismos de mercado neoliberales y nuevos principios de gestión. Estos marcos parten del supuesto que el sistema de educación superior actual ha crecido demasiado en envergadura y complejidad como para que el estado pueda asumir en exclusiva su financiación. Asimismo, existe la creencia de que la competencia de mercado, dentro de las universidades y entre ellas, puede ayudar a moldear instituciones más eficaces y eficientes (Bernett, 2008:46).

Francisco Javier, sin embargo, vive todos estos procesos con aparente serenidad. Lejos de permanecer anclado en el pasado, parece conseguir algo difícil en un contexto general de productividad acelerada: preservar el cuidado con la calidad de lo que hace, a la vez que responde al ritmo de las constantes transformaciones que vive la universidad, los alumnos, y la sociedad como un todo. Es sobre alguno de estos cambios que el relato de Francisco Javier versa a partir de ahora. Sus opiniones, sus reflexiones sobre los cambios que ha experimentado a lo largo de su carrera, sobre el presente, y sobre los que ya apuntan en el horizonte como futuro cercano.

La docencia: *"Los alumnos han cambiado, y quizás ese cambio de los alumnos, ha hecho que los profesores también cambiemos"*

> Las universidades se mueven, cambian de forma, por ejemplo, cuando se registran nuevas líneas en la base disciplinar, cuando las intervenciones en la sociedad adoptan nuevas formas o cuando varían las prioridades, y en el proceso, el peso de las actividades en la balanza. Podemos decir que de alguna forma las universidades tienen una arquitectura propia, donde las actividades adoptan unas formas y configuran unos patrones sujetos a cambios constantes (Bernett, 2008:15).

En este segundo momento el relato de Francisco Javier abandona el eje cronológico y comienza a centrarse en diferentes temáticas relacionadas con los cambios que ha experimentado a lo largo de su trayectoria en la universidad. En ese contexto, un primero cambio significativo señalado por Francisco Javier es la aceleración de los procesos y de los ritmos de trabajo, y sus consecuencias en la práctica docente. El tiempo cada vez más limitado que tienen tanto profesores como alumnos para dedicarse a la enseñanza, pero también a los estudios, a la producción de conocimiento de calidad y a la relación personal… Las dos citas que siguen ilustran, desde perspectivas diferentes, este mismo sentimiento:

> *Bueno, indudablemente cambios ha habido, pero uno no sabe si cambian las cosas o cambia uno. Yo creo que en docencia, no ha habido demasiados cambios. Es decir, los grupos son los mismos, los horarios son muy similares, seguimos con tres horas de clase a la semana. Un cambio, quizás fundamental, y que yo no lo valoro como muy positivo, es haber cambiado de asignaturas anuales a cuatrimestrales. Yo siempre he pensado que era mejor la estructura de asignaturas anuales a cuatrimestrales. Que a uno le daba más tiempo a relajarse, no íbamos con las prisas que vamos ahora por acabar los programas.*
>
> *(...)*
>
> *Yo siempre cuento alguna vez esta anécdota… Cuando yo daba clase en Psicología en la Autónoma, tenía un grupo de 350 alumnos. Nos asignaban un aula magna, un aula grande. Y yo creo que a partir de Navidad prácticamente me sabía el nombre de todos los que asistían normalmente a clase. De tal forma que venía uno por el pasillo y le decía: -"Adiós Carmen, adiós Juan o adiós María". Ahora, tengo cincuenta y termino el curso y no conozco a nadie. Yo no sé, si es por lo que decía del trabajo cuatrimestral, o porque yo también estoy más fatigado… Pero la verdad es que ahora termino el curso y, bueno, si me aprendo el nombre de dos o tres, me siento ya satisfecho y contento.*

Cambian los tiempos y cambian también los recursos y las formas de hacer. Si por un lado Francisco Javier reconoce la pérdida de calidad en la relación docente que puede conllevar la aceleración generalizada de los procesos en la universidad, por otra parte reconoce el gran abanico de nuevas posibilidades que supone la constante modernización del sistema educativo universitario. En ese sentido, me habla con especial entusiasmo del creciente papel que adquieren las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, algo que bajo su punto de vista, ha facilitado el desarrollo de prácticas complejas, aumentado la cantidad y la calidad de los recursos disponibles para la docencia. Con todo, también reconoce que nuevos medios no suponen necesariamente formas de enseñar innovadoras. Por ello, para Francisco Javier, el reto que imponen los nuevos tiempos es saber cómo evitar que la educación se convierta simplemente en una cuestión de "tocar teclas".

> *Fundamentalmente yo creo que el cambio más importante en las asignaturas que yo imparto ha venido vinculado a las salidas tecnológicas, por ejemplo, al soporte informático. Es decir, el hecho de que ahora podamos explicar muchas cosas de la estadística en el ordenador e incluso ya con las maquinitas de calcular de los alumnos. Eso, necesariamente ha supuesto para mí un cambio fundamental. El problema está ahora en intentar no convertir la enseñanza en un "tocar teclas", ¿no? Es decir, pica aquí, pica aquí. Yo creo que fundamentalmente, el cambio se ha producido en esto.*

En los años 70, cuando yo daba clases en Psicología era fundamentalmente una enseñanza de tipo lógico-algebraico, deductivo, en el sentido de justificar formulas, entender las formulas en su dimensión aplicada. Porque siempre ha sido una asignatura de carácter aplicado. Y ahora - con toda la facilidad que tenemos para realizar los cálculos… -, ahora, el problema es hasta dónde tenemos que llegar en profundizar en la reflexión teórica, en la justificación de lo que hacemos. Porque ya digo, puede resultar muy fácil llevar a un alumno al aula de informática, darle un fichero y decir que pique, que toque una tecla. Con lo cual le sale una ecuación de regresión o un análisis de varianza, pero no va a entender nada de lo que significa. Entonces, el esfuerzo es profundizar en hacerlo comprensible. Pero sin duda ninguna, el apoyo de la tecnología, para mí es fundamental, y ha supuesto unos cambios drásticos y positivos al 100%. Vamos, sin ninguna duda.

Asociado con ello, la idea de calidad, del valor de las cosas bien hechas, atraviesa todo el relato de Francisco Javier. Algo que se puede reconocer como una actitud ante el trabajo y ante la propia vida. Un valor que Richard Sennett (2006) en sus reflexiones sobre las formas de trabajo en el nuevo capitalismo nombra *artesanía*:

> Un aspecto clave del trabajo artesanal es el aprendizaje de cómo hacer bien algo. El método de ensayo y error se aplica incluso al mejoramiento de tareas rutinarias; el trabajador ha de tener tiempo para cometer errores y volver una y otra vez a repensar el trabajo. Sin embargo, en una institución de funcionamiento acelerado, el aprendizaje en tiempo reducido resulta difícil. Son demasiado intensas las presiones a favor de la producción rápida de resultados; lo mismo que en los exámenes en el campo de la educación, también en el lugar de trabajo la ansiedad por el tiempo hace que la gente tienda a rozar apenas las cuestiones y no se detenga en ellas (Sennett, 2006:111).

En ese sentido, Francisco Javier reconoce que los cambios en las estructuras o en las prácticas siempre conllevan un cambio de fondo, de actitud y de los valores que se ponen en juego. Esa idea emerge en su mirada hacia los alumnos, diferentes hoy que en "su tiempo". Con ello se refiere no solamente a su relación con el estudio y el esfuerzo, sino también a los conocimientos con que los alumnos llegan a la universidad:

Han cambiado… Claro el profesor ha cambiado. No se da clases igual cuando se tienen 25 años que cuando se tienen 60. Eso ha cambiado. Lo que no sé, si el cambio es a mejor, pero indudablemente yo lo noto… Que cuesta más trabajo dar clases, y cuesta más trabajo dar clases, porque yo creo que los alumnos han cambiado también. Y aquí yo tengo que decirlo como lo siento, no valen paños calientes. Yo creo que los alumnos han cambiado a peor, esa es mi opinión. Han cambiado a peor, desde un punto de vista estrictamente académico, no como personas. Como personas iguales o mejores. Más nobles, más sinceros, más honestos… Pero académicamente yo creo que les cuesta más trabajo estudiar que a nosotros. Yo creo que están en una dinámica de vida fácil, de vida cómoda, que no es muy compatible con el esfuerzo. Y en ese sentido, claro, yo me veo cuando estaba estudiando en la Facultad, Pedagogía, una carrera no muy difícil… pero yo no hacía más que estudiar. Y hacía deporte, con los compañeros del colegio mayor, y bueno… mis excursiones. Pero la semana yo la dedicaba fundamentalmente a clase y a estudiar. Y yo, ahora, no sé si los alumnos se dedican a hacer lo mismo. En ese sentido, hablo de que los alumnos han cambiado.

Y otra cuestión: los alumnos de universidad han cursado bachillerato, han cursado la secundaria, han cursado la primaria. Yo no sé si el sistema

educativo también se ha modificado. La cuestión es que el nivel cultural de los alumnos a mí me parece ahora más bajo que entonces. Nivel cultural… Bueno, saben más de muchas cosas, saben más de música, más de deportes… Sabrán más de muchas cosas, de tecnologías, de manejar el móvil, todo eso, muy bien… Pero los países de África, o cómo se llaman los presidentes de gobierno de muchos países de Europa, o la historia de España… Pues yo no sé si la saben como la sabíamos nosotros, entonces. Y desde luego, la formación en matemáticas seguro que es mucho más baja. Porque hoy, plantea en clase a los alumnos que tienen que resolver una ecuación de dos incógnitas… ¡Se echan las manos a la cabeza! Cuando debería ser una cosa que aparece varias veces en su currículum de estudios anteriores, es decir, eso está en primaria, está en secundaria, está en bachiller. Pues siguen sin resolver ecuaciones de dos incógnitas. Los alumnos han cambiado, y quizás ese cambio de los alumnos, ha hecho que los profesores también cambiemos.

La investigación: *"...en investigación es absolutamente distinto todo…"*

Si bien la docencia ha experimentado algunas transformaciones que Francisco Javier considera relevantes, es en el ámbito de la investigación donde para él se han producido los verdaderos grandes cambios. Para ilustrar la dimensión de tales transformaciones, él recordaría sus primeros años de carrera, cuando las oportunidades y los recursos disponibles para la investigación eran infinitamente menores de lo que lo son en la actualidad. Esta reconfiguración supuso un cambio no solamente respecto a la práctica profesional, sino que tuvo una influencia importante en la propia identidad docente y en cómo los profesores se posicionan ante su profesión. Así lo explica:

> *...en investigación es absolutamente distinto todo. Todo, todo, todo absolutamente distinto. Empezando por la actitud nuestra. Todos mis primeros años, desde que acabé la carrera, casi hasta ahora… Pero vamos, especialmente desde que terminé la carrera hasta que aprobé las oposiciones de cátedra, no hice más que una cosa, estudiar. No hice otra cosa, la tesis y estudiar. Cuando me presenté a las oposiciones de adjunto tenía muy poquitos artículos escritos, y cuando me presenté a la cátedra, alguno más, pero el tiempo, estaba dedicado a estudiar. La investigación era en aquellos momentos, para la mayoría de los profesores muy secundaria. Era muy importante, nadie negaba su importancia, pero no había recursos y no le dedicábamos tiempo.*

Los cambios que se sucedieron en este sentido, se enmarcan en un momento histórico preciso. A partir de los 80, en un contexto de cambio de gobierno – la llegada al poder del partido socialista y la aprobación de la LRU en 1983 – tiene lugar la implementación de nuevas directrices para la educación en el país. Es el inicio de un proceso de reconfiguración que atañe a todos los niveles educativos: la idea de una educación centrada en los alumnos, participativa en lugar de transmisora, que daría pie a una creciente preocupación por investigar cuestiones metodológicas.

> *… Las cosas dan un vuelco, y entonces la docencia se plantea desde una perspectiva ya no estrictamente, vamos a decir, de formación memorística, de contenido. Sino que importa mucho más la cuestión de tipo metodológico. Saber el contenido, saber enseñarlo, saber acercarte a los alumnos.*

Cuestiones de motivación… Y empiezan a ponerse en marcha programas de investigación. Primero de ámbito autonómico, de ámbito nacional, de ámbito europeo… Y bueno, eso quiere decir que nosotros, necesariamente tuvimos que ir cambiando el chip que teníamos.

Este cambio de chip ha perfilado, con el pasar de los años, un nuevo sentido al desarrollo profesional de los docentes, en el que la investigación adquiere un peso especialmente significativo. Algo que Francisco Javier conecta también a la formación de las nuevas generaciones, que necesitan ahora "aprender a hacer currículum":

En la carrera profesional docente, desde hace unos años, casi, casi, tiene muchísimo más peso la investigación que la propia docencia. Hay muchos profesores que se quejan, o nos quejamos, ahora como evaluador, en oposiciones o en pruebas de habilitación y acreditación, que las cosas sean así… Nos quejamos de que el desequilibrio sea tan fuerte a favor de la investigación. Pero las cosas están como están. Y fíjate, con este último cambio, de pasar de la habilitación a la acreditación, pues incluso se quita lo que podíamos entender como única prueba que había de evaluación de contenido, al desaparecer el ejercicio del tema que salía a sorteo. Y ahora, los profesores, lo que tienen que hacer, los jóvenes, es hacer currículum, hacer currículum y aprender a hacer currículum, en el sentido de ser capaces de expresar, de comunicar aquellas cosas que hacen. ¿Es mejor esto? Pues es distinto, yo creo que tiene sus ventajas y sus inconvenientes…

Aunque la posición de Francisco Javier es optimista en relación a todos estos cambios, como profesor de metodología reconoce que el aumento de producción y oportunidades en investigación no viene siempre acompañado de un aumento o mantenimiento de la calidad en el trabajo, principalmente en lo que tiene que ver con los planteamientos metodológicos. *Antes se hacía muy poquita investigación, progresivamente a lo largo de los años ochenta,* recuerda, *pero yo creo que la formación metodológica de la gente, era mejor que ahora*. Un problema que para Francisco Javier implica repensar la formación en investigación que están teniendo las nuevas generaciones:

Te decía, que como profesor de metodología, claro, es una reflexión necesaria que tenemos que hacer, y ahí yo ya tengo mis dudas, sobre si es mejor la formación en técnicas metodológicas de los investigadores de ahora. Quizás, también una explicación… Cuando yo empecé a dar clases en Pedagogía, había cuatro asignaturas anuales que tenían que ver con la investigación. Los nombres respondían a la época, pero bueno, era una Pedagogía Experimental I, Pedagogía Experimental II, Pedagogía Experimental III y una Estadística. Pero eran cuatro asignaturas anuales, en una carrera de cinco años. Hoy, tenemos dos cuatrimestrales y alguna optativa, que, claro, a lo mejor van relativamente pocos alumnos. Indudablemente la formación de la gente que termina ahora Pedagogía, en investigación es mucho menor.

¿Qué significa? Pues que la gente sale peor preparada, así de claro. Si antes, teníamos, digamos, lo equivalente a treinta y seis créditos y ahora tenemos diez, pues eso… No hay que saber muchas matemáticas para saber que la formación es peor. Se ha mejorado en muchas cosas -perspectivas, planteamientos más amplios, más integradores, más contextualizados, más críticos etc. Todo eso, indudablemente ha mejorado, pero lo que es formación estricta, yo creo que eso no. Y yo creo que eso repercute en la calidad de las investigaciones, desde el punto de vista, insisto, metodológico.

O sea que, en ese sentido, yo creo que a la investigación en estos momentos hay que darle un diez, por lo que significa de potencial y posibilidades que tiene. Ahora el problema en el ámbito educativo, al que me estoy refiriendo, yo creo que en lo que habría que insistir, poner el énfasis, es en la formación de las personas. (…) Yo creo que es la formación de investigadores lo que puede hacer unir, digamos, el plus de calidad a ese nivel de cantidad óptimo en el que nos podemos encontrar en este momento.

Otro aspecto relevante en lo que se refiere a la investigación, es la importancia que adquieren los grupos de trabajo. Si bien en el pasado la investigación en solitario era quizá la forma de trabajo más recurrente hoy, señala Francisco Javier, investigar es más que nunca una cuestión de equipos.

…al principio, de grupos nada. Yo, las primeras investigaciones que hice eran totalmente de carácter personal. Me refiero hasta que llegué a Santiago, los trece primeros años, todos los trabajos de investigación que hice fueron individuales. O sea, lo hacía yo y punto. Podía ayudarme alguien a pasar unos cuestionarios, pero alguien era un amigo, no era un miembro del equipo, o sea no había equipo de investigación. Cuando comencé a constituir equipos de investigación fue en Santiago, con los trabajos, con las convocatorias públicas, en las que conseguíamos financiación para los trabajos del CIDE, el año 85. Entonces es cuando yo empiezo a constituir equipos. Como hemos citado hace un rato, equipos, concretamente con profesores de Psicología Social, tres profesores que ahora los tres son catedráticos: Jorge Sobral, Gonzalo Serrano y José Manuel Sabucedo. Los tres catedráticos, y el profesor Antonio Caride del área de Teoría de la Educación, ahora también ya catedrático. Éramos los cinco profesores digamos centrales de ese grupo, y luego podíamos tener algún becario, alumnos que estaban estudiando el doctorado, o algún alumno de quinto, que, en fin, colaboraban en términos de hacer entrevistas, o de aplicar cuestionarios, o pasar datos a un fichero, etc. A partir de ahí, la tendencia ha sido, indudablemente, a constituir equipos.

Cuando Francisco Javier llega a Salamanca en 1990 el trabajo en equipos de investigación era ya una dinámica establecida. Constituiría entonces un nuevo grupo de investigación - Helmántica – dedicado a temáticas de evaluación docente e institucional:

Éramos nueve profesores del área de MIDE y del área de Didáctica y estuvimos haciendo trabajos, proyectos, en convocatorias del Ministerio, en convocatorias del CIDE, encargos directos, por ejemplo, del Consejo Social de la Universidad de Salamanca, del rectorado, de distintas universidades. Eran encargos puntuales, y estuvimos como nueve años… Nueve años duró el grupo Helmántica, haciendo trabajos sobre todo de evaluación: Evaluación del rendimiento y evaluación de profesores; era la temática que trabajábamos fundamentalmente…, y evaluación institucional. Digamos que era todo evaluación, institucional, de profesores y de alumnos, en el ámbito universitario y en el ámbito de la enseñanza básica, primaria y secundaria. Muchas publicaciones, muchos trabajos, mucha difusión de aquellos trabajos, mucha presencia en foros nacionales, internacionales.

A finales de los años 90, la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza da lugar a una ampliación en los ámbitos de interés del grupo que coordinaba Francisco Javier, que pasa a incorporar como inquietud el uso de las nuevas tecnologías en las aulas. Un cambio de dirección que llevó a un cambio de estructura en el grupo, al que se

incorporaron profesores de Tecnología y vinculados al área de didáctica. Nacía así el Grupo de Investigación en Tecnología Educativa, GITE.

> *Seguimos trabajando en problemas de evaluación, pero ahora ya no es evaluación, sino evaluación de la incorporación de las nuevas tecnologías, procesos de innovación, qué supone para los centros, qué supone para la formación del profesorado el uso progresivo de las nuevas tecnologías. (…) El curso pasado ese grupo de investigación al que ahora me refiero, del que yo soy director, ha sido reconocido como grupo de excelencia en la Comunidad de Castilla y León, con las ventajas que eso significa, y con los pocos grupos que en la Universidad de Salamanca lo han sido. En este momento, tenemos varios proyectos abiertos, de distinta naturaleza, tenemos contacto con distintos grupos nacionales e internacionales y encargos directos de instituciones. Ahora mismo, estamos preparando la creación de unos materiales para apoyar la enseñanza de las Matemáticas y de la Lengua en el tercer ciclo de Primaria, por encargo del CITA (Centro Internacional de Tecnología Avanzada). Creando materiales, software, para que incorporen los profesores a las escuelas y puedan beneficiarse de materiales valorados como buenos, como favorecedores de los procesos de aprendizaje…*

La idea de una investigación fundamentalmente útil, capaz de cambiar la acción educativa, una investigación que tenga significado social, es algo que Francisco Javier reconoce como un valor moderno y necesario de la investigación en el presente. Este es también un cambio señalado por él en este ámbito: la evolución de una investigación "de salón", descriptiva, a una investigación capaz de intervenir en la realidad.

> *Yo creo que un importantísimo porcentaje, altísimo, de la investigación realizada en el ámbito educativo hasta el año 90, quizás, era una investigación de salón, en el sentido que era una tesis, pues un ejemplo: El concepto de libertad en Santo Tomás, un tema interesantísimo, pero que una vez terminada la tesis quedaba en un estante y valía para poco más. Pero ojo, porque mucha de la investigación que se hace ahora, si no se plantea desde la óptica de la utilidad, está ocurriendo lo mismo.*
>
> *O esas investigaciones descriptivas para explicar diferencias en rendimiento académico, por ejemplo, que incluyen variables como el nivel de estudios de los padres, o el contexto rural o urbano… pueden parecer interesantes pero no permiten intervenir en los procesos… No podemos hacer que la gente de un contexto urbano pase al rural, o los del rural al urbano, no podemos hacer que las madres tengan nivel de estudios universitarios, porque sabemos que eso va asociado a un mejor rendimiento de la universidad; deberíamos, sobre todo, trabajar con variables sobre las que podamos intervenir: cómo un profesor puede motivar, cómo puede el profesor organizar sus recursos, etc. Es decir, variables de intervención fundamentalmente. Pero desde luego, el cambio ha sido absolutamente decisivo. A partir de las opiniones, por ejemplo, de Habermas o Bunge, el considerar la Pedagogía no como ciencia - en el sentido estricto, sagrado casi - sino como una tecnociencia, es decir, una ciencia pensada para modificar las condiciones de vida de los sujetos.*

Este posicionamiento, más allá de lo que se refiere a su trabajo práctico, lo ha llevado a reconocer un cambio de índole más personal, que tiene que ver con su forma de investigar, y con la elección de los temas y los contextos de estudio que considera más relevantes.

Yo creo que sobre todo, personalmente, lo que yo he vivido, lo que yo siento es, en un principio, una preocupación por, como lo he dicho antes, dedicarse a estudiar. Por aprender las cosas, los contenidos, la justificación o la formación en el ámbito de la Estadística. Los fundamentos de las técnicas, los desarrollos matemáticos, algebraicos… Bueno, ya estoy en un nivel de comprensión de las técnicas, entonces, lo que me preocupa ahora, es que se usen bien, y que su uso contribuya a la calidad de la investigación, y que la calidad de la investigación contribuya, como lo decía también hace un rato, a transformar la realidad educativa. O sea que en ese sentido, digamos que estos últimos años han podido ser un puente entre…trasvasar lo que sabes de los contenidos para que esos contenidos - en términos de técnicas de soporte de investigación - repercutan en una calidad de investigación para mejorar la educación. O sea, en ese sentido más significativo, claro, porque está más cerca de la realidad educativa. Porque yo, en los primeros años, es que no hacía más que… libros, libros, libros. Y ahora todas mis investigaciones, o la mayoría de ellas, son en los propios centros. Es decir, hablando con los profesores, con los directores de los centros, con los alumnos. Donde yo más a gusto me encuentro es cuando tengo que visitar un centro para ver cómo están haciendo el seguimiento de los planes que les hemos diseñado para que usen las nuevas tecnologías. En ese sentido, es una investigación muchísimo más significativa, más cercana a la realidad educativa, y por tanto con un potencial mayor de influencia en lo que es la acción.

La gestión: *"…un trabajo arduo y nada agradecido…"*

Si por un lado Francisco Javier se declara apasionado tanto por la investigación como por la docencia, la gestión es en contrapartida, el área de actuación con la que menos se siente cómodo. Los muchos años de su carrera en que estuvo en cargos de gestión significaron para él un "tributo ofrecido a la comunidad". A ello dedicó tiempo y esfuerzo, principalmente durante sus primeros años como catedrático en Santiago de Compostela:

En un principio, mi primera responsabilidad como la de todos los profesores jóvenes, fue ser secretario del departamento. La verdad es que tengo que confesar que a mí la gestión me gusta poco. Tengo que confesarlo. Cada uno en esta vida, tenemos unas inquietudes, unas preocupaciones. Pero, la verdad es que esos años no hice más que gestión. Porque me tocó de todo: ser director de departamento un montón de años, ser decano de la facultad bastante tiempo, ser miembro del claustro universitario con una importantísima representación…, como por ejemplo, presidente de la comisión de docencia del claustro, presidente de la comisión de doctorado… Fueron básicamente los años en Santiago de Compostela. Cuando yo llegué, como catedrático, relativamente joven… Has logrado unas aspiraciones, unas metas profesionales, no te quedaba ningún escalón por ascender y la gente te reclamaba: -"Ayuda, ayuda, ayuda". Y bueno, tampoco me parecía justo y honesto no darla. En ese sentido, los años de Santiago fueron unos años dedicados básicamente a la gestión.

La oportunidad de elegir otro camino le vino dada cuando dejó Santiago, y tomó la decisión de seguir su carrera sin dedicarse a la gestión. Pese a que continuaría

gestionando cuestiones específicamente académicas (direcciones de másteres y doctorados, o como miembro de comisiones nacionales de acreditación) Francisco Javier no volvería a asumir cargos de gestión administrativa a nivel local:

> *Cuando vine a Salamanca el año 90, en el viaje, dije: -"Javier, se acabó la gestión. Ya has cumplido, has pagado tu tributo". Porque para mí, los profesores que se dedican a la gestión merecen un diez. O sea, es una labor de entrega, de renuncia en muchas cosas familiares, y encima nada agradecida. Ni a nivel económico tiene casi ninguna compensación, y siempre vas a hacerte más enemigos que amigos en esa gestión. Por eso yo, en el viaje, cuando venía a Salamanca dije: -"Ya has pagado tu tributo". Creo que han sido unos años de dedicación plena a eso. Y aproveché el cambio a Salamanca para desligarme de todo el proceso… Llevo en Salamanca, dieciocho años va a hacer, y no he vuelto a intentar ser director de departamento, no he vuelto a intentar ser decano, no he vuelto a intentar ser… yo espero que los años que me quedan hasta la jubilación, pueda mantener esta línea.*
>
> *Eso, en la gestión primaria, local, próxima. Porque en la otra gestión, sí que estoy metido. Por ejemplo, ahora lo último es ser miembro de las comisiones nacionales de acreditación. Y bueno, asesor de muchas de las ANECAS del Estado español, en procesos de evaluación, sobre todo de evaluación de profesorado - para acreditar como doctor, como contratado doctor, para acreditar a los profesores para la obtención de complementos autonómicos, etc. En ese sentido de colaborar, digamos, con la gestión, con todas las instituciones y desde luego con el Ministerio muchísimo. He sido miembro de la comisión de evaluación de proyectos de investigación, en el área de Sociales varios años. En ese sentido, sí he sido asesor del Ministerio para muchas cuestiones de cambio educativo… Pero vamos, volver a la gestión próxima, directa… Esa es la que en el camino de Santiago a aquí, me dije que era mejor empezar a dejarla. Y efectivamente, eso se ha cumplido.*

Mirando hacia al futuro: *"…no podíamos seguir dando las clases igual que hace doscientos, trescientos o casi quinientos años…"*

Del pasado al presente, y de aquí al futuro próximo. Este es el camino que transcurre en el relato de Francisco Javier, centrado ahora en la actualidad, y en los cambios relacionados con el proceso de convergencia Europea. En este punto, Francisco Javier reconoce que el momento actual que vive la universidad constituye un reto que exigirá a los docentes un esfuerzo extra de adaptación. Esta es, en sus palabras, la primera vez que una renovación pedagógica tiene tanta importancia. Representa la oportunidad de hacer realidad un cambio por el que muchos docentes han luchado toda su vida, y que encuentra ahora apoyo en instancias superiores: concederle un mayor protagonismo al alumno en el proceso de aprendizaje, desde una evaluación formativa, y con la implicación efectiva de los estudiantes en la construcción de su conocimiento. Este reto supone la necesidad de superar desacuerdos que son, desde el punto de vista de Francisco Javier, fundamentalmente políticos:

> *En concreto, yo creo que -me refiero quizás sobre todo a la Universidad de Salamanca, porque lógicamente es lo que más he vivido- empezó con mucha fuerza hace unos años, hicimos varios cursos…Y yo veo que quizás estos dos últimos años, se ha ralentizado un poquito la cosa. Yo creo que están*

empezando a surgir dudas. Es decir, en un principio surgió un movimiento positivo, porque indudablemente la universidad tenía que cambiar en muchas cosas. Es una institución demasiado grande, demasiado, por naturaleza, conservadora; poco proclive a los cambios, poco proclive a las transformaciones radicales. Y todavía hay una inercia de conservadurismo tremenda. Pero yo sin embargo, creo que la primera reacción fue positiva: "¡Uy que bien!, Europa nos va ayudar a cambiar". Había dos o tres valores importantísimos, como por ejemplo, acercarnos a las profesiones, acercarnos al mundo laboral, que la universidad estaba de espaldas. Yo creo que la renovación metodológica era imprescindible, o sea, no podíamos seguir dando las clases igual que hace doscientos o trescientos o casi quinientos años, como las que daba Fray Luis de León. O sea que eso había que modificarlo a la fuerza. Entonces era el momento, y si además eso era iniciativa de Europa, pues era un estímulo añadido, un empujoncito.

Bien, ya digo, luego se mezcla con cuestiones políticas, se mezcla eso con cuestiones de cambio de planes de estudio y ahí empiezan las tensiones, porque cada uno empieza a pensar… Ya, se olvida de Europa, incluso se olvida de su Universidad, y empieza a pensar en 'su' asignatura, en 'su' área, y en las personas que están trabajando con él, y el objetivo fundamental es, pues defender su área, su asignatura, y a las personas que están trabajando con él. Legítimo sí, pero los intereses particulares se contraponen a los colectivos en muchas cuestiones.

Pese a todo, su voluntad de colaborar en todos estas transformaciones que van configurando lo que será el futuro próximo de la universidad, el momento actual es para Francisco Javier el de ceder espacio a los profesores más jóvenes. Son ellos los que tendrán la responsabilidad de construir ese futuro. Como coordinador de su equipo de investigación, me dice que lo que ahora procura es que los investigadores principales de los proyectos sean sus compañeros del equipo. Asume así que su trabajo, en este punto de su trayectoria, ya no debe ser tanto el de representación y de presencia personal, como el de estímulo para que otros que llegan vayan responsabilizándose de coordinar procesos. Esta es su mirada hacia a ese futuro que desea ayudar a construir.

El futuro, pues hombre, ya con los años que uno va teniendo. Ya muchas cosas no pueden ocurrir, y mejor que no ocurran. La verdad es que hasta ahora las cosas van bien. Bueno, yo creo que a nivel académico, yo personalmente, me planteo cómo puedo contribuir a que este cambio del espacio europeo se lleve a cabo. Pero claro, la responsabilidad yo creo que es más de la gente joven. Son los que tendrán que hacer un esfuerzo mayor. Por ejemplo, la vez anterior que tuvimos que hacer planes de estudios, me tocó a mí estar como representante del área MIDE, en las comisiones de los tres planes de estudio que discutíamos en la facultad, el de Educación Social, el de Pedagogía, el de Psicopedagogía. Esta vez ya he dicho que vaya la gente un poquito más joven, porque va a ser su plan de estudios, no tanto el mío. Por tanto yo, estos años, voy a mantener una actitud de respeto hacia los compañeros más jóvenes, que marquen un poco las pautas. Espero que esas pautas no me compliquen mucho la vida, que me permitan seguir dando algunas clases y con actividades de investigación. Ahí sí que pienso seguir ejerciendo un poder de liderazgo, en el sentido de encauzar los grupos, de estimular los grupos, de hacer trabajar al grupo. Y como digo, esperar llegar a los setenta años y entonces… No me

pienso jubilar, por muchas oportunidades que me ofrezcan, hasta que me obliguen. Hasta que no me obliguen, entre otras razones, porque tengo hijos jóvenes, todavía en época de estudio, y la jubilación a nivel económico no es muy boyante… Y que, además, me gusta el trabajo y disfruto con él.

14
Docencia e Investigación: tareas para no estancarse

Sandra Martínez Pérez

Tomando contacto: reconstruyendo una trayectoria

Todo empezó en abril de 2008 en una de las reuniones de grupo de investigación, Juana, nos comentó que había establecido los contactos con el profesor de la Universidad de Lleida, Josep M. Villar. En esa primera toma se había decidido el día y hora de encuentro para realizar la entrevista. Por una serie de circunstancias, al final fui yo quien viajó en tren hacia la ciudad de Lleida, antes de hacerlo me puse en contacto vía e-mail y por teléfono con el profesor para informarle de quién llevaría a cabo la entrevista, y si seguía en pie lo pactado previamente (lugar y hora de la cita).

A mediados de abril, cogí el AVE en la estación de Sants (Barcelona) y llegué a Lleida sobre las 9h. Consciente de que la Universidad, concretamente la Escuela Técnica Superior Agrícola, se ubicaba a las afueras de la ciudad y dado que aún tenía tiempo suficiente para llegar al encuentro, marcado a las 12h, decidí caminar hasta el lugar. El día era agradable y la ciudad se presentaba tranquila, así que era fácil ir apreciando con detenimiento, pero sin perder tiempo, los monumentos, personas... El único inconveniente fue que un trayecto de 40 minutos aproximadamente se convirtió en una hora y media. El camino indicado no fue el correcto y tuve que dar la vuelta a toda la ciudad.

Después de caminar por la carretera y los campos di con el campus y localicé la facultad, el departamento y el despacho. Una vez hallados, me dirigí a la cafetería y preparé la grabadora asegurándose de que las pilas funcionaban correctamente y que llevaba conmigo las preguntas que orientarían la entrevista.

Un poco antes de la hora marcada, me dirigí al departamento, observé los diferentes pósteres que había colgados en las paredes, se trataba de resúmenes de los trabajos de investigación ya realizados, también me fijé en las aulas y en los laboratorios. A la hora estipulada para la cita, llamé a la puerta y me presenté. El profesor me estaba esperando y amablemente me recibió.

Antes de empezar la entrevista, que se realizó en catalán por ser la lengua materna de ambos, le presenté la hoja de negociación creada para tal fin, donde se recogían los aspectos esenciales del proyecto y se especifica el compromiso de colaboración entre el docente, la entrevistadora y el equipo de investigación. Una vez aceptada, le pedí permiso para grabar el encuentro en audio, porque así a la hora de transcribir la conversación no habría pérdida de la información. Josep M. dio su consentimiento y a partir de aquí ambos empezamos a sumergirnos en un nuevo mundo: la trayectoria profesional del profesor de Lleida.

Entretejiendo la historia de vida: cómo será elaborada

La articulación del presente escrito se realizará a través de la exposición de los momentos más significativos en la trayectoria del docente. Momentos que serán identificados mediante etapas que ha ido viviendo – experimentando y que de alguna manera ha ido dando paso a la siguiente. Para poder comprender mejor la historia de vida profesional del propio docente y situarnos en contexto, se ha considerado pertinente realizar una breve descripción del nacimiento de la Universidad de Lleida; ya que ésta nos ayudará a ir hilvanando los aspectos más significativos de la trayectoria vivida por Josep M.

Por lo tanto, los momentos más significativos para Josep Maria giran en torno a 8 epígrafes que son: 1) los inicios de la Universidad de Lleida, 2) los cambios en la consolidación de plazas y figuras docentes, 3) la formación como investigador, 4) los cargos de gestión, 5) la docencia y la investigación como dos tareas para no estancarse, 6) formador de formadores, 7) los cambios en los alumnos y, 8) la mirada hacia el futuro.

Los inicios de la Universidad: una nueva era

En la década de los 80, concretamente en 1987, se crearon diecinueve universidades públicas nuevas. Entre ellas la de Lleida (1992). Este hecho hizo que hubiera un incremento de alumnos matriculados en la enseñanza universitaria; pero también nuevos profesores contratados.

La historia de vida profesional del profesor Josep M. gira en torno a una Universidad, la de Lleida, considerada de nueva creación, pero con una larga trayectoria histórica. La Universidad de Lleida, institución pública, nació el 12 de diciembre de 1991 gracias a la orden del Parlament de Catalunya donde se aprobaba la ley de creación de la misma; aunque ésta ya era heredera del Estudio General de Lleida, S. XIV; que a su vez dependía de otras universidades de la ciudad de Barcelona.

Actualmente, la Universidad está compuesta por diferentes campus interrelacionados entre sí, y ubicados en diferentes puntos estratégicos de la ciudad. A principios de enero del 2008 ya contaba con la Facultad de Derecho y Economía, la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agraria (ETSEA), la Facultad de Letras, la Facultad de Ciencias de la Educación, la Escuela Politécnica Superior (EPS), la Facultad de Medicina y la Escuela Universitaria de Enfermería. Teniendo tres centros adscritos como: el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), la Escuela Universitaria de Turismo "Terres de Lleida" y la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales.

La misión de dicha universidad es prestar servicio público y contribuir a la creación, la conservación y transmisión del conocimiento. Por lo tanto, sus tareas principales son: la docencia, la investigación y la transferencia del conocimiento.

Antes de la creación de la Universidad de Lleida, como institución singular e independiente, y del período de transición. Los estudios que se realizaban en la ciudad, y tal como describe Josep M., dependían de la UB, la UAB y de la UPC.

> *La ciudad de Lleida tenía centros universitarios de la UB, de la UAB (Autónoma) y de la UPC. En el momento que se crea la Universidad de Lleida, todos los centros que dependían de estas universidades se incorporan a la de Lleida: La ETSEA que pertenecía a la UPC, la escuela universitaria de Magisterio, pertenecía a la Autónoma, que más adelante pasó a denominarse*

facultad de Ciencias de la Educación. La facultad de Medicina, la facultad de Letras, la Facultad de Derecho y las Escuelas Universitarias de Informática y de Enfermería pertenecían a la UB. Entonces, la Generalitat de Catalunya creó una comisión gestora provisional de 6 meses, que tenía como misión organizar las futuras elecciones del primer rector de la Universidad y la gestión de los primeros pasos de la Universidad. Esto fue en el 92. Las primeras elecciones a rector fueron en Mayo de 1993.

Los cambios: consolidación de plazas de asociado a catedrático

Josep Maria Villar estudió ingeniería técnica agrícola y después agrónomos. En aquellos entonces se trataba de una carrera de 6 años con dos proyectos de final de carrera, por lo tanto se era diplomado o ingeniero técnico y titulado superior en ingeniería agrónoma. Así, de esta manera, el período de estudio cursado por el docente estuvo marcado por la Ley General de Educación (LGE, 1970), antes de que se implementaran todas las transformaciones sustanciales de la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983); y por consiguiente la ordenación académica de las enseñanzas universitarias.

Antes de decantarse por la carrera Académica, estuvo un tiempo trabajando y dedicándose profesionalmente al diseño y creación de cartografías de suelos.

Entré en la universidad a los 16 años (a punto de cumplir 17) y acabé a los 22. Entré como profesor a los 24. Cuando entré como profesor, un elevado porcentaje de los alumnos eran mayores que yo. El motivo fue que impartía docencia en los últimos cursos de la carrera. A los 26 años tuve la suerte de estabilizarme profesionalmente al acceder a una plaza de profesor titular. Ahora tengo 48 años. Es decir, hace 22 años que soy profesor docente con dedicación a tiempo completo.

Después de una serie de cambios y tras haber pasado por diferentes perfiles docentes, en la actualidad es Catedrático de Universidad cuya área de conocimiento es Edafología y Química Agrícola, consagrando así su carrera como profesor, investigador y gestor. Pero a pesar de ir escalando posiciones y estableciendo plazas, Josep M. describe que a lo largo de sus más de 20 años de profesión *No todo es alegría,* sino que *a veces entras en crisis*. Es por ello que argumenta:

Evidentemente, en una carrera docente en la universidad, a lo largo de este tiempo, yo creo que los cambios se producen cuando vas consolidando posiciones o plazas dentro de la universidad, ¿no?

Por lo tanto, la entrada a la universidad estaba vinculada a su experiencia como profesional. Josep M. se dedicaba a diseñar cartografías del suelo, hecho que le aportaba por un lado una cierta estabilidad laboral con un reconocido salario y, por otro, le proporcionaba ciertos conocimientos para ponerlos en práctica durante su dedicación a tiempo parcial como docente en la universidad. Hasta que llegó la oportunidad y el momento de pasar de una parcialidad en el tiempo, a trabajar por completo en la universidad; y así comenzar a consolidar su trayectoria académica profesional.

(...) Entré como profesor asociado a tiempo parcial en 1984 (...) compaginándolo con mi dedicación profesional, hacía mapas de suelo a tiempo parcial… era encargado de un asignatura de segundo ciclo de ingenieros agrónomos.

(…) Entré como profesor Titular de Escuela Universitaria en 1986. Éste fue un cambio importante porque es cuando cambio de estatus de ser profesor a tiempo parcial a ser profesor a tiempo completo. Con una ventaja, porque en aquella época era muy joven y había iniciado la tesis doctoral, el hecho de que en Lleida teníamos una escuela cíclica me permitía tener una plaza permanente como funcionario Titular de Escuela universitaria, como ingeniero superior pero sin ser doctor todavía. En otras facultades esto es muy complicado porque has de ser doctor para poder optar a una plaza de funcionario. Como te decía, los hechos importantes eran los momentos en los que uno cambia de posición dentro de la universidad. Por lo tanto, un aspecto importante fue cuando en el año 1986 paso de asociado a tiempo parcial a profesor dedicado a tiempo completo, con una posición de funcionario…

Pero la etapa de compaginar y hacer compatibles el dentro y fuera de la universidad estaba llegando a su fin. Un primer dilema con el que se encontró Josep M. fue el tener que tomar una decisión sobre continuar ejerciendo como ingeniero fuera de la Academia, o abandonar su trabajo en una empresa y dedicarse por completo a ser docente universitario:

El primer dilema que se me plantea está cuando un profesor de la universidad, el que fue mi profesor, me plantea dedicarme al 100% a la universidad. Y entonces es cuando tuve que tomar una decisión. Yo tenía un contrato de 6 ó 7 años para hacer cartografías de suelos y tenía que tomar una decisión: continuar haciendo cartografías o entrar de profesor a tiempo completo en la universidad. Las dos cosas no eran compatibles. Entrar de profesor funcionario me obligaba a rescindir el contrato que yo tenía por muchos años para hacer cartografías de suelos. (…) Como ya había iniciado la tesis doctoral y llevaba experimentos en marcha, pues entonces decidí dedicarme a tiempo completo a la universidad y a mi tesis doctoral donde tenía que investigar.

Una vez tomada la decisión y ejerciendo de profesor e investigador simultáneamente se le presenta una gran oportunidad: ser funcionario a tiempo completo. Hecho que le permite dedicarse de lleno a su investigación; y por lo tanto a la escritura de su tesis doctoral que la finaliza en el 89 como fruto de un trabajo de investigación realizado en su campo científico-técnico.

En el 86 entro de profesor funcionario a tiempo completo y me permite dedicarme a mi tesis, la cual había iniciado un año antes. Con un objetivo claro: acabarla en 4 ó 5 años. (…) Yo inicié la tesis en el 85 y la acabé en el 89.

Mi tesis está codirigida por el profesor Jaume Porta un profesor de mi universidad (UPC en aquel momento) y el profesor Elías Ferreres de la Universidad de Córdoba. Durante ese periodo visitaba la universidad de Córdoba donde realizaba estancias de 15 días o un mes, para aprender técnicas. La escuela de Ingenieros Agrónomos de la Universidad de Córdoba contaba con más experiencia, siendo de creación anterior a la de Lleida. Lleida en aquella época era la cuarta escuela de Ingenieros Agrónomos de España. Córdoba fue la segunda o la tercera, y tenía más catedráticos y con más antigüedad. Allí aprendí muchas técnicas. Fue una experiencia interesante y enriquecedora.

Una vez obtenido el título de doctor, poder hacer carrera académica y seguir promocionándose era una oportunidad que volvía a presentarse delante de él. Josep M. podía optar, mediante concurso público, a una plaza de Titular Universitario.

> *Hubo la oportunidad en la UPC de promocionarnos. Como ya era doctor y con una postdoctoral de un año, me dieron la posibilidad de participar en un concurso de profesor Titular de Universidad. Como bien sabes es un concurso público. La universidad tiene estos riesgos, que después de haberte formado y alcanzado una cierta especialización, al ser un concurso público y abierto, motivo por el cual pueden existir diferentes concursantes de todo el estado español, puedes acceder o no. A finales del '91 la Universidad convocó un concurso público, y a principios de 1992 obtuve la plaza de profesor titular de universidad. El cambio de profesor Titular de Escuela Universitaria a profesor Titular de Universidad supuso en consecuencia una nueva situación administrativa y un cambio de etapa.*

Y la guinda final a tal trayectoria la hallamos cuando Josep M. llega a obtener una cátedra. Después de haber ejercido como ingeniero en el mundo laboral, y pasando y estableciendo paso a paso cada uno de los perfiles docentes existentes en aquellos entonces. No es hasta el 2002 cuando Josep M. pasa de ser Titular Universitario a Catedrático de Universidad.

> *Y fue en el 2002 cuando obtuve la cátedra. Sí, por eso estoy satisfecho. (…) La política del equipo de gobierno de la Universidad y de la Conselleria de Universitats era la de asignar recursos con ciertas garantía de éxito. Para ello se optó por enviar los currículums a la ANECA (Madrid), para su evaluación. Esto era un tema que se llevaba desde el vicerrectorado de Profesorado. El proceso fue muy riguroso. Permitió convocar plazas de catedrático en las áreas de conocimiento en las que existían perfiles académicos bien evaluados. En mi caso tuve la posibilidad de obtener una cátedra en el 2002. Este hecho te proporciona tranquilidad para continuar con la tarea universitaria. Hay personas que dicen: "bueno, ya soy catedrático, ya no es necesario hacer nada más". No fue mi caso, porque creo que ahora publico más trabajos que nunca. Al no dedicar tiempo a la gestión universitaria, me puedo dedicar más a otras tareas. Pero la verdad, soy más productivo ahora que en años anteriores. Durante la etapa como vicerrector a lo mejor presentaba 2 comunicaciones a congresos en un año. El año pasado, me parece, realicé 15 comunicaciones. En un año es bastante. De las 15 la mayoría eran en congresos internacionales.*

La formación como investigador: la solicitud de una beca post – doctoral

Después de sus inicios como docente universitario y antes de acabar la tesis, Josep M. decide solicitar una beca postdoctoral con el objetivo de seguir formándose como profesor, pero sobre todo como investigador. Es bien sabido que si una persona desea hacer carrera universitaria las estancias en el extranjero y la complementación de la formación permanente son condiciones *sine qua non* para poder continuar en la Academia.

> *Justo antes de acabar la tesis, en el año 89, solicité una beca post-doctoral para poder salir al extranjero y completar mi formación como investigador,*

porque… bueno, si quieres hacer carrera universitaria, está claro que has de salir, trabajar en otras universidades y ver otras cosas. En el año 1988 ya tuve la oportunidad de realizar un curso en la Universidad de California.

Tuve la suerte de conseguir una beca postdoctoral y de profesor visitante. El hecho de ser doctor me abrió las puertas. Inicialmente solicité realizar una estancia en dos universidades de los EEUU y una de Inglaterra donde realizaban investigaciones que a mí me interesaban. Las tres me respondieron muy bien. Al final me decanté por ir a la universidad del Estado de Washington, en Pullman (EEUU), con un profesor de mucho prestigio (Dr. Campbell). La beca fue de un año entero. Estuve de enero a diciembre de 1990. Después he tenido la ocasión de realizar otras estancias de más corta duración.

Una vez otorgada la post-doc y preparando las maletas para marchar, a Josep M. se le presentó un gran interrogante: ¿y mi familia? El escoger llevársela o dejarla atrás no supuso una gran tensión para él. Su mujer se dedicaba al mundo de la salud, y al no tener un puesto estable en Lleida, ella y sus hijas marcharon junto a él a los EEUU. Si esto no hubiera sido posible, Josep M. seguramente hubiera reducido su tiempo de estancia a un período más breve.

Me llevé a mi familia, porque claro, yo estaba casado, con dos hijas y creo que era un buen lugar para hacer una estancia. (…) Si mi mujer no hubiera podido venir… evidentemente ir un año al extranjero es un problema para los profesores universitarios. Porque cuando uno tiene pareja y ésta trabaja, es muy difícil dejar el lugar de trabajo. Esto limita a muchos profesores a la hora de hacer carrera universitaria. Toda la gente se lo monta para salir al extranjero, pero no es lo mismo estar un año seguido que estar tres o dos meses.

Evidentemente, un factor clave para decidir el tiempo que uno puede estar fuera de su entorno es el tema familiar: el estar casado o soltero, el tener hijos o no, pueden condicionar a la hora de decidir el período y destino de la estancia en el extranjero.

Porque en un año tienes tiempo de implicarte mucho en la vida universitaria de dónde vas. Es un punto importante. Una estancia postdoctoral de un año fue muy provechosa para mí. Pude trabajar con dos grupos de investigación diferentes; lo cual no estaba previsto. Estuve evaluando como iban los proyectos y los trabajos que tendría que hacer. Estuve 6 meses con el profesor que me invitó, después conocí a otro grupo y estuve otros 6 meses con éste.

Incluso siendo doctor, el profesor me invitó a asistir a clases de doctorado, como oyente, para aprovechar más los conocimientos. Yo estaba encantado, porque sin tener que pagar matrícula pude ir de oyente y participar en las clases de doctorado. Hice 4 cursos de doctorado, participaba y lo único que no hice fueron las evaluaciones. El profesor que estaba me realizaba muchas preguntas y fue muy ameno. Estuvo bastante interesante. Luego participé en varios proyectos de investigación.

El hecho de poder disfrutar de una estancia en el extranjero y, sobre todo, de una beca postdoctoral, otorga unos conocimientos y aporta una experiencia enriquecedores que hace que haya un crecimiento académico-profesional y personal en todos los sentidos.

Los cargos de gestión: una responsabilidad comprometida

Durante sus primeros años como docente en formación, Josep M. ejerce ciertos cargos de gestión. La primera propuesta llegaría de manos del director de la escuela de agrónomos donde se hallaba inmerso. Un nuevo frente se aproximaba y él tenía la oportunidad de formar parte del proceso: la elaboración de la reforma de los planes de estudios.

Con la LRU (Ley de Reforma Universitaria, 1983) se iniciaba todo un movimiento de transformaciones en las enseñanzas universitarias. En concreto afrontar la reforma de ordenación académica de la enseñanza superior: la elaboración de los planes de estudio.

Como bien se sabe, los planes de estudio suelen ser el resultado de un proceso de cambio en la enseñanza superior, cuyo principal objetivo es la misma formación universitaria en cuanto a la realidad social y profesional actual. Por lo tanto, la reforma de la década de los 90 se inició con la creación de los nuevos planes de estudios para todo tipo de enseñanza; cuya principal consecuencia sería la organización de las nuevas titulaciones universitarias que intentaban dar respuestas a los interrogantes y a las nuevas demandas laborales.

> *Vuelvo en el año 91 y entonces también se produjo un gran cambio: la reforma de los planes de estudio en el Estado Español. Todo el tema de optatividad, libre elección… esto comenzó por entonces. El director de la escuela me pidió si quería presentarme como jefe de estudios y presidir la comisión para realizar la reforma de los planes de estudio. Bueno, aquí en Lleida éramos muchos agrónomos y bastantes profesores; pero yo en aquellos años era de los jóvenes que acababa de llegar del extranjero, de una experiencia de un año en los EEUU. No es que me hiciera mucha ilusión, pero era un momento crítico de crecimiento de mi propio departamento para consolidar a gente que había. No sólo en el departamento, sino en toda la escuela de ingenieros agrónomos. A pesar de que mi ilusión era dedicarme a la investigación y la docencia. Me sentí, no obligado, pero diciendo: "lo tienes que hacer tú, porque acabas de venir del extranjero", y aquí habían pocos profesores con estancias tan largas, y dices: "bueno, pues… por un tiempo, para hacer los planes de estudios". Durante un año me tocó presidir la comisión de los planes de estudios, lo que significaba una reunión semanal durante un año. Fue muy duro y menos agradable de lo que me pensaba. (…). Fui jefe de estudios del 91 al 93.*

Después de la puesta en marcha de la reforma de los planes de estudio, y tras ejercer como jefe de estudios, una responsabilidad de un nivel más elevado estaba a punto de llegar. En el año 1993 Josep M. se vincula a la candidatura rectora, y entra como vicerrector primero al frente del virrectorado de Profesorado y Ordenación Académica, y por último al de Ordenación Académica e Innovación docente.

> *Jaume Porta se presentó a rector, yo estaba en su equipo, y salió elegido como el primer rector de la Universidad de Lleida. Sin saber que tenía muchas posibilidades de ganar. En el año 93 me cambia la situación porque paso a ser vicerrector con 33 años. Se estructuran varios vicerrectorados y yo me ocupo del de Profesorado y Ordenación Académica. Normalmente en otras universidades es una tarea asumida al menos por 2 vicerrectores.*
>
> *(…) De hecho, en el 95, cuando la Universidad de Lleida disponía de los estatutos, Jaume Porta vuelve a presentarse y ganamos otra vez. El mandato de la universidad es de 4 años, y los estatutos lo limitaban a 8 años, 4 y 4.*

Pero como los dos primeros años eran estatutarios, permitió que Jaume Porta se presentara a 3 elecciones. Las ganó todas. Estuve 2, 4 y 4. En total 10 años como vicerrector, del 93 al 2003. En los cuales se crearon vicerrectorados diferentes, el de Profesorado y Ordenación Académica fueron 2 años. Posteriormente se separaron: uno de profesorado y otro de Ordenación Académica. Yo me quedé en el de Ordenación Académica e Innovación Docente.

Josep M. estuvo al frente, en el equipo rectoral, durante los primeros años de existencia de la Universidad de Lleida. Durante sus 10 años de permanencia en los órganos de gobierno, cambió tres veces de rectorado. Se inició durante los 2 primeros años en el de Profesorado y Ordenación Académica, que posteriormente se separaría en Profesorado y Ordenación Académica. A continuación (segundo mandato), 4 años más, ejerció como vicerrector de Ordenación Académica e Innovación docente. Y durante su tercer y último mandato, otros 4 años, como vicerrector de Evaluación Institucional y Planificación Estratégica.

(…) Bueno, estuve 4 años de vicerrector de Ordenación Académica y los últimos 4 años de vicerrector de Planificación Estratégica y Evaluación Institucional.

(…) Incluso en los últimos 4 años tuve la responsabilidad de ser rector en funciones. Cuando el rector salía de viaje, tenía que ejercer de rector en funciones. Tuve que presidir el Consejo de Gobierno, y tuve mucha responsabilidad. Por suerte no fueron muchas ocasiones. Para mí tampoco había sido de mi interés hacer siempre política universitaria. Fue una etapa muy interesante pero me interesa mucho más la investigación; y llegado el 2003 creo que he cubierto la gestión que tenía que hacer en mi vida "profesional".

Además de haber ejercido como jefe de estudios y vicerrector durante 12 años, Josep M. ha tenido, y continua teniendo, la oportunidad de ejercitar como evaluador.

A partir de este momento, y aprovechando la experiencia, únicamente he participado como evaluador. He estado ejerciendo de evaluador en muchas ocasiones, tanto a nivel institucional (titulaciones, centros, departamentos) como de proyectos de investigación. Y, recientemente, he tenido la oportunidad de evaluar proyectos en el ámbito europeo. He estado en Bruselas, evaluando proyectos de gestión de agua de riego.

La docencia y la investigación: tareas para no estancarse

A pesar de haber ejercido cargos directivos, Josep M. tenía claro que su pasión y su carrera era la docencia y la investigación. Por lo tanto, se sentía en el deber y compromiso de no dejarlas abandonadas o dimitir casi en su totalidad de ellas. Ya que era consciente que si quería hacer carrera universitaria era *sine qua non* impartir clases y participar en proyectos de investigación.

Una cosa importante durante estos 10 años de cara a la carrera profesional es que nunca he dejado de dar clases, ni de participar en proyectos de investigación. Esto es importante de cara a la actividad futura. El tiempo no se detiene y pensaba que la carrera universitaria te pasaría factura. Es decir, si te dedicas mucho a la gestión, se produce un estancamiento. Y no quería quedarme estancado. Y para evitarlo únicamente tenía la opción de trabajar

mucho. Entonces, continué impartiendo docencia. (...) Y en los proyectos de investigación nunca dejé de participar, incluso he participado como investigador principal en algunos proyectos. Iba publicando, porque si no sabía que la carrera se estancaba.

Quizás por este deseo y esta pasión de enseñar a los demás, viajar al extranjero para conseguir convenios donde sus alumnos puedan ejercer como profesionales sea uno de sus principales retos como docente e investigador.

La semana pasada estuve en un congreso en Nueva Orleáns (EEUU). Y la próxima semana viajaré a China donde tenemos un convenio con una universidad. La colaboración con China está dando sus frutos.

Investigar siempre ha sido su vocación. Para ello, Josep M., como persona innovadora y emprendedora, ha buscado tener proyectos activos, regeneradores y renovadores que han sido financiados por diferentes instituciones públicas (ministerios) y privadas (empresas).

Por suerte siempre he participado en proyectos de investigación y desarrollo y en estos momentos participo en tres proyectos financiados por diferentes ministerios y en tres convenios con empresas.

Formador de formadores

A pesar de sus tareas de gestión e investigación, nunca dejó de lado su pasión por la docencia; ya que para él asumir más créditos de los reducidos no era una obligación, sino un entusiasmo: lo hacía porque él quería. Es por ello que, durante su etapa como vicerrector, también fue formador de formadores realizando cursos de postgrado, aparte de impartir las asignaturas correspondientes en la carrera de ingeniería con una reducción de créditos.

Es por ello, que la formación que requiere el docente universitario se tiene que considerar como una formación en constante proceso, en continua evolución. (Sánchez, 1999). Y como afirma Ramsden (1992) las tareas docentes suelen ser complejas, las cuales exigen al docente universitario el dominio de ciertas estrategias pedagógicas que faciliten sus prácticas didácticas. Por lo tanto, *aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar con ella*.

En cuanto a la reducción de créditos, no, bastante menos. Cuando te dedicas a la gestión tienes una reducción de las tareas docentes (menos horas de clase semanales). En mi caso tenía que dar 6 créditos (60 horas anuales) de los 24. Pero daba algo más. Impartía una asignatura, de 6 créditos, y también impartía los cursos de doctorado de 2 créditos cada uno. Además dirigía e impartía cursos de especialización y postgrados. Con lo cual, la dedicación real era más alta, pero lo hacía porque quería, no era ninguna obligación hacerlo.

Organicé cursos de postgrado durante todo este tiempo, porque muchos profesores americanos con los que estuve, no perdí el contacto con ellos, venían cada año o cada dos años a Lleida.

También imparto cursos de especialización. Ahora hemos impartido uno en el que han participado 3 expertos norte-americanos. Hubo 40 estudiantes de toda España. (...) Ahora, imparto cursos de doctorado y colaboro en el máster de investigación.

Cambios en los alumnos y en la enseñanza

Tal y como argumentan Margalef y Álvarez (2005:56) en ideas de Hargreaves y Hopkins es necesario que se "dé un cambio que se sitúa en las propias raíces del trabajo de los profesores, de la organización y la función de la enseñanza misma que influye en dicho trabajo, y no de un cambio de ramas, es decir, un cambio específico, tal vez significativo, pero que puede ser resistido, adaptado o adoptado y, también equivocado sin producir una transformación profunda".

> (En cuanto al tema de Bolonia) *Habrá mucho autoestudio y en general no se ha asumido… Hemos intentado hacer actividades de transición, y todavía tienes la sensación: "esto no lo has tratado en clase". Pero, la realidad es que existe una parte importante de autoestudio. La gente no parece muy dispuesta. La cultura de lo más fácil se ha implantado… Se ha notado el cambio en los estudiantes en los últimos años. Una realidad distinta.*

En cuanto a los estudiantes, en las aulas podemos encontrar una gran diversidad de alumnos con experiencias de escolarización y aprendizajes muy diferentes. Las prácticas realizadas años atrás eran elementos de motivación, de cambio y de avance. Actualmente, a pesar de proponer a los estudiantes prácticas más dinámicas y de salir fuera del contexto universitario, algunos de ellos prefieren, tal y como comenta Josep M. no realizarlas, bien por falta de tiempo o por el desplazamiento que implica. Lo mismo ocurre con los recursos, materiales y medios empleados para tal fin: más cultura audiovisual y menos cultura escrita. Hecho que el profesor reflexiona sobre cómo esto podría influir, con los cambios que se avecinan, en la formación de ingeniería.

> *Los hábitos de leer, de autoestudio, de hacer trabajos, de salir al campo para hacer prácticas era algo que se valoraba; pero ahora que es más fácil acceder a ello, se valora menos. Y eso se nota. Ahora cuando haces un esfuerzo para salir, te dicen: "si podemos, vendremos…", y antes era al revés. He tenido la posibilidad de participar en la evaluación institucional de bastantes universidades, en unas 10. Y los estudiantes en general comentan: "queremos que nos lleven de prácticas, queremos hacer más actividades prácticas…" Sin embargo, ves que esto poco a poco se va perdiendo. Los estudiantes tienen otras habilidades y otras cualidades, pero en general considero que leen menos, y eso se nota. Entregas documentos escritos y supone un problema. Libros tampoco. Estamos en una cultura audiovisual, y los profesores no disponen de materiales audiovisuales. Su preparación no es fácil. No está muy claro el futuro y qué cambios se producirán.*

Respecto a los métodos o metodologías de enseñanza, las nuevas tecnologías son un factor y unas herramientas esenciales a la hora de impartir docencia:

> *Evidentemente, desde los años 80 se ha producido un cambio importante. Personalmente me gusta mucho utilizar la pizarra, imparto temas de biofísica ambiental, con problemas y ejercicios. Es conveniente utilizarla. No puedes traer un problema ya resuelto y ponerlo* (en el campus virtual, en el power point…)*, ¡no! Utilizo mucha pizarra. Pero claro, de hacer unas transparencias a hacer una presentación ahora en power point casi dinámica, con colores, donde puedes bajar fotografías e imágenes, pues puedes aportar más…*
>
> *(…) Por ejemplo, hoy tengo una clase y la presentación en power point ya la tienen en el campus virtual, igual que el documento en PDF. Por si quieren imprimirlos y llevarlos a clase. Esto en el año 83 no existía. Esto hace que si el*

> *estudiante quiere, se puede incluso preparar la clase con antelación, la puede repasar, pueden preparar preguntas. Por lo tanto esta dinámica* (la enseñanza en cuanto a metodologías y estrategias se refiere) *ha cambiado. Y ha cambiado bastante.*

Mirando hacia el futuro: un nuevo reto cada día

> *No me obsesiono por lo que hago. Estoy a las 8 de la mañana cada día en el despacho y termino tarde; o sea, creo que no se puede hacer más.*

Josep M. es un profesor activo, con ganas de continuar formándose, de investigar, de crear nuevos proyectos, de seguir viajando. En definitiva, de seguir creciendo, no solamente en el terreno personal, sino en el terreno profesional. No cabe duda de que disfruta de su profesión como docente e investigador. En breve, continuará su vínculo con China con un viaje de unos días, para cerrar convenios y pactos, con el objetivo de que haya un enriquecimiento de conocimientos entre ambos países.

Antes de finalizar la entrevista reconoce que él se encuentra satisfecho con las tareas que realiza. Pero también es consciente que desde la propia institución se tiene que facilitar las prácticas docentes e investigadoras. Es decir, hay que dar una facilidad al profesor para crear, ya que esto es sinónimo de riqueza y crecimiento. No hay que conformarse. En la universidad encontramos a personas muy buenas, pero también fuera de ella. Sería interesante poder contar con ellas para que la Academia pudiese dar diferentes puntos de vista, desde una vertiente más crítica, práctica y reflexiva.

15
Análisis crítico de la gestión de procesos en el sistema universitario a través del relato de un docente investigador

Fernando Romero Subirón y Montserrat Rifà Valls

La incorporación al trabajo como profesor coincide con la emergencia de un contexto para la investigación en la universidad

Sitúo la imagen de mi primer contacto con la trayectoria de Fernando Romero Subirón en la lectura de un artículo suyo aparecido en El País (06/12/1999) sobre la *Calidad de las universidades*. Después de un breve intercambio por correo electrónico, el encuentro presencial se produjo en su despacho en la Universitat Jaume I. de Castellón, a cuyo edificio accedo después de pasar por un jardín que incluye los nombres de mujeres que se han dedicado a la ciencia. La primera pregunta de la entrevista, que se realizó mientras el profesor estaba supervisando el examen de un estudiante que se encontraba en otra sala, fue suya: *Mi historia no es muy interesante ¿cómo me elegisteis? ¿qué información tienes de mi persona?* De hecho, a diferencia de otras entrevistas donde habíamos contactado con los profesores a través de alguien conocido, en este caso agotada esta opción sin obtener respuestas, decidí escarbar en las bases de datos de los departamentos en busca de un profesor de la Escuela de Tecnología y Experimentales de esta universidad joven. Me vi navegando por directorios de departamentos completamente ajenos a mi campo de estudio y acabé en el sitio del Departamento de Ingeniería de Sistemas Industriales y Diseño, con la mirada fijada en los datos de este especialista en Ingeniería de sistemas de fabricación, lo que me produjo una sensación de extrañeza y a la vez de curiosidad. Mi respuesta a Fernando fue sincera, después de navegar por el directorio de la universidad y revisar algunos datos que encontré en torno al profesorado, mi intuición me decía que optar por un catedrático de universidad y exrector de la Universitat Jaume I, podía proporcionarnos un contexto interesante para comprender el cambio en la universidad a través de la historia de un profesor universitario con experiencia como fundador de una universidad joven, investigador y gestor. Además de un breve currículum vitae, acudí a la entrevista con mi recuerdo sobre el artículo de *El País*, donde en 1999, el entonces rector cuestionaba los indicadores utilizados para medir la calidad de universidades en un ránking –un tema que sigue siendo de actualidad y muy mediático– que había posicionado en un no muy buen lugar a la universidad de Castellón[109]. Además de su perfil como gestor, en este breve artículo, ya se podía apreciar cuál iba a ser su

[109] Para un análisis del proceso de elaboración de los rankings y las posiciones de las universidades españolas véase: Docampo, D. (2008). Rankings universitarios y calidad de los sistemas universitarios. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 149-*176.*

aportación para la comprensión del cambio en la universidad, como profesor que es especialista en investigar los procesos de fabricación:

> *Un indicador o sistema de indicadores debe medir la posición respecto a un objetivo u objetivos previamente definidos y acordes con un concepto de Universidad aceptado, y que no exige ser único ya que las realidades y las demandas a satisfacer en las diferentes universidades son diversas.*
>
> *¿Nos encontramos ante una polémica injustificada? Es posible que el objetivo de los autores [*del informe*] fuera plantear un estudio sociológico dirigido a mejorar el nivel de información del sistema universitario español y que la invocación al término 'evaluación de la calidad' sea una licencia al marketing, pero en cualquier caso conviene aprovechar la ocasión para reforzar la necesidad de seguir desarrollando sistemas de indicadores de calidad contrastados y ampliamente aceptados, según los modelos internacionalmente reconocidos, que nos ayuden a mejorar. Si, además, sirven de antídoto a esta proliferación de listas, mejor.*
>
> *Seamos positivos y que esta polémica y el debate que se está abriendo con ella sirva para avanzar en estos procesos y nos ayude a desterrar todo aquello peyorativo que conlleva la palabra evaluación para determinados sectores universitarios. Buena suerte*[110].

Para poder llevar a cabo la entrevista, le envié previamente un guión, que él consideró que se ceñía demasiado a la narración de su trayectoria académica y que por esta razón transformé en 6 o 7 preguntas que le permitieran reconstruir su historia desde la memoria y el recuerdo, desde las vivencias y las percepciones, no sólo desde los hechos. La entrevista empieza con el relato de su incorporación a la universidad. Este profesor universitario cursó estudios de Ingeniería Industrial en la Universitat Politècnica de Valencia, a los que accedió en 1975, unos estudios que en esa época contaban con un plan de estudios organizado a lo largo de 5 cursos. Fernando describe así la universidad que se encontró en ese momento y su tránsito de estudiante a investigador en formación y becario, a partir del último curso de carrera:

> *Me encontré con una Universidad que aunque llevaba años funcionando... Pienso que en investigación, al menos en el ámbito de Ingeniería Industrial, casi no se había empezado... Cuando estoy en los últimos cursos llegan nuevos jóvenes profesores a la Escuela, procedentes de otras universidades, como la Politécnica de Madrid o la de Barcelona, que habían accedido a cátedras o adjuntías por oposición y que sustituyen a profesionales de empresa con una dedicación parcial y una orientación más profesional. Al poco de su llegada empezaron a hacer investigación, a colaborar con estudiantes. Esto fue el "caldo de cultivo" (...)*
>
> *Al final del cuarto curso un grupo de tres alumnos obtuvimos una beca de colaboración en investigación en un departamento de la Escuela. Pero esta primera experiencia investigadora fue muy breve, pues tuve que dejarla al inicio del quinto curso por haber obtenido una beca en una empresa metalmecánica, lo que ahora serían estancias en prácticas remuneradas, y porque este trabajo me comprometía bastantes horas semanales... Por tanto,*

[110] *Calidad de las Universidades,* de Fernando Romero, en *El País* (06/12/1999) [accesible en http://www.ua.es/dossierprensa/1999/12/06/4.html].

> *durante todo el quinto curso y el período de realización del proyecto de final de carrera tuve que estar en una industria del sector ferroviario, con una dedicación parcial, en torno a un 32% de mi tiempo...*

Después de una interrupción motivada por la realización del servicio militar, Fernando acabó el proyecto de fin de carrera y un compañero de promoción que ya se había involucrado en un grupo de investigación le preguntó si le interesaría obtener una beca de investigación. Después de 6 meses de aceptar ser ayudante de investigación, con contrato laboral, cuando tenía 23 años optó a una plaza de ayudante de universidad que conllevaba también asumir funciones docentes. Durante ese período realizó su tesis doctoral y ganó la plaza de titular de universidad. La dedicación a la investigación o la proyección de una carrera investigadora en ese contexto era bastante excepcional, ya que en las escuelas y facultades de Ingeniería en esa época, como él mismo percibía como estudiante sólo se contemplaba *un futuro profesional*. Muchos profesores tenían fuertes vínculos con el ámbito profesional y por tanto durante los primeros cursos no veías que la docencia y la investigación podían ser una posibilidad en tu vida. Te estabas preparando para trabajar en una ingeniería o en una empresa manufactura o como profesional libre. Eso fue pura casualidad, *la estrategia de la oportunidad*. A partir de ese momento ha estado siempre en la universidad, de la que no se ha movido. Su tesis doctoral se centró en el ámbito de la fabricación. Fernando narra que ese momento de su trayectoria personal coincide con el inicio de cambios en la universidad y muchos profesores jóvenes empezaron a dedicarse a la investigación:

> *Lo interesante es que, como me decía algún compañero, "tú fuiste el que hizo publicar a tu maestro y mentor". Algunos profesores seniors empezaron a participar en la investigación a través de nuestras tesis. Cabe recordar que en aquellos años la investigación no era obligada para acceder al puesto de catedrático. Por lo tanto, las primeras publicaciones en congresos y revistas de muchos de nuestros precursores fueron resultado de las tesis que nosotros hacíamos y no, como ocurre ahora, de sus propias tesis, que en muchas ocasiones no eran tesis al uso sino un trabajo práctico que presentaban para acceder al grado de doctor. Por lo tanto me incorporo a la Universidad en un momento en el que se empieza a hacer investigación en ámbito tecnológico en la universidad española, con personal contratado a tiempo completo que tiene que realizar dos funciones: docencia e investigación.*

Durante la entrevista detecto distintas fases en su relato como universitario, aunque finalmente la organización de la historia no se ajusta estrictamente a estas fases, sí que nos ayudarán a comprender y situar su trayectoria en el tiempo: (1) 1975-1980, estudiante en la Universitat Politècnica de Valencia (UPV); (2) 1981-1992, profesor ayudante y profesor titular con un perfil de investigador en la Universitat Politècnica de Valencia, por un período de 12 años; (3) 1992-2002, miembro fundador de una universidad joven y posteriormente rector de la Universitat Jaume I (UJI), (de la que fue rector durante seis años); y, (4) 2003-2009, profesor dedicado a la docencia y a la investigación competitiva en la Universitat Jaume I, tarea que sigue ejerciendo en la actualidad.

Cambios sociales y tecnológicos desde la práctica de la investigación y de la docencia: la necesidad de conseguir recursos tecnológicos y humanos en la universidad

En relación con la carrera docente, Fernando detecta un cambio importante en la universidad durante la segunda mitad de los años ochenta en Valencia, que luego se reproduce durante los noventa en Castellón. Describe la situación vivida en Valencia como de creación de un entorno favorable a la investigación a partir de lo que era un acercamiento al método científico, que se producía en la escuela y en los departamentos, gracias a los compañeros y al "hacer" en la práctica de la investigación. Como investigador en Ingeniería de Fabricación cree que aunque la orientación de la investigación aplicada y los medios disponibles han cambiado, los planteamientos básicos se han mantenido a lo largo de estos años y las temáticas son muchas veces recurrentes. Lo que sucede es que éstas se adaptan a los cambios tecnológicos y sociales:

> *Muchos de los planteamientos ya estaban a principios de los 80, porque era el ordenador, de reciente incorporación, quién los permitía. Pero en aquellos momentos sólo teníamos a nuestro alcance un macro ordenador de tarjetas perforadas o algún micro de poquísimas prestaciones... Ahora, evidentemente, las grandes posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación (redes, etc.) han reformulado estos planteamientos iniciales. Ahora la operación y la gestión de la industria manufacturera se plantean a través de la web. Profundizando en lo que supone la Internet, lo que sí noto ahora es mucha diferencia en lo que supone la búsqueda de información, de documentación. Antes era "dogma" el limitarse a la información accesible a través de las revistas que pudiera tener tu universidad o alcanzable a través de colegas muy recelosos de compartirla y ahora la dificultad de cualquier persona es cómo escrudiñar en el mundo de la información disponible a través de los múltiples bancos de información a los que las universidades están subscritas, o de libre disposición en la red.... Cualquier buscador de artículos científicos te da acceso a un mundo, lo difícil es escudriñarlo. El problema que se tiene ahora, de limitar la información, no existía antes. Tener 15 o 20 buenos artículos para tu tesis era disponer de un tesoro a preservar.*

Las asignaturas a las que se vinculó inicialmente como docente eran de los últimos cursos de Ingeniería, que incluían cuarto y quinto curso y un sexto curso de especialidad. Según su experiencia, los cursos de Ingeniería se caracterizan por proporcionar *una base científica y tecnológica muy generalista en los primeros cursos y una especialización en las intensificaciones de últimos cursos*. Su experiencia docente inicial fue en la intensificación en ingeniería mecánica, con grupos reducidos, de entre 20 y 30 estudiantes. Sostiene que en ese momento la universidad estaba creciendo, pero a pesar de ello los grupos de materias básicas no superaban los 100 alumnos. En las asignaturas de especialidad, que empezó impartiendo, el alumnado ya había realizado mucho esfuerzo para poder llegar y eran bastante competentes, *los alumnos tenían un buen nivel ya que la carrera te obligaba a estudiar y superarte*.

En ese momento, explica que, investigación y docencia no estaban muy relacionadas, debido a los campos y temas que investigaban, pero siempre había algún proyecto más aplicado, con empresas, que tenía influencia en *la mejora de los contenidos de cierta parte de la materia y en cómo impartirla*. Considera que esta influencia se daba en el

terreno de las metodologías docentes vinculadas a actividades de carácter práctico y, en especial, en la aplicación de nuevas tecnologías al proceso de diseño y fabricación de productos[111]. Concretamente, se refiere a las herramientas asistidas por ordenador, como el CAD o el CAM, ya que, como sostiene, eso obligó a ver de forma diferente *cómo era la tarea de ingeniería y algo tuvo que ver con la reformulación y puesta al día de los temarios, sobre la estructuración de contenidos y cómo abordarlos. También supuso esfuerzo incorporar a las prácticas estas herramientas*. Fernando recuerda que al principio esto fue *un poco dramático* debido a que las empresas que comercializaban estas aplicaciones informáticas aplicaban a la enseñanza las mismas políticas de precios que a la industria, lo que hacía muy difícil poner a disposición de los alumnos estas herramientas, algo que ha cambiado en los últimos veinticinco años:

> *Después de hacer grandes esfuerzos nos encontrábamos con que apenas habíamos conseguido 2 o 3 ordenadores para el uso de los alumnos y muy limitados en prestaciones. Lo que ahora es bastante normal y entra dentro de las políticas presupuestarias de las universidades y de muchos proveedores de este tipo de software o equipamientos, que poseen políticas exclusivamente dirigidas a los centros educativos, entonces no existía. Recuerdo que requirió muchos esfuerzos tener los primeros equipos.... En el ámbito de la fabricación las inversiones eran brutales y resultaba muy dificultoso hacer entender a la universidad que hacían falta estas inversiones. Prácticamente, parte de los esfuerzos de los 10 primeros años de mi carrera académica los dediqué a conseguir unos recursos que a la vez servían para que nosotros pusiésemos en práctica estas tecnologías emergentes, como máquinas automatizadas programables por ordenador. No sólo el ordenador y el software, sino también las propias máquinas que fabricaban automáticamente. Eso fue un esfuerzo muy importante durante los primeros 10 años...*

Respecto a la necesidad de obtener recursos para la docencia y la investigación, recuerda cómo, durante el período de creación de la UJI, hizo falta explicar la necesidad de tener un taller para las prácticas en el caso de diseño industrial, algo equiparable a lo que los talleres de los estudios de bellas artes poseían, lo que generaba alianzas coyunturales. Paradójicamente, también recuerda que, sin embargo, en los laboratorios de ciencias la necesidad de este presupuesto se daba por descontado. Un tema importante que ha marcado su agenda como profesor e investigador ha sido el contraste

---

[111] Posteriormente, el interés por la innovación y la mejora de la calidad docente se ha mantenido en su trayectoria, como lo ilustra su participación como primer autor en estas presentaciones realizadas en congresos que han sido publicadas:

Romero Subirón, F.; Agost Torres, M.J. y Bruscas Bellido, G.M. (2005). L'Aplicació de L'Aprenentatge Col·laboratiu a l'Assignatura "Processos y Mètodes de Fabricació". *V Jornada de millora educativa i IV Jornada d'harmonització europea de la Universitat Jaume I.* Castelló: 25-01-2005. Nacional. 2005 Publicacions de la Universitat Jaume I.

Romero Subirón, F.; Agost Torres, M.J.; Bruscas Bellido, G.M. (2004). La aplicación de metodologías de aprendizaje colaborativo para la mejora del perfil de competencias del ingeniero industrial. *XVI Congreso Nacional de Ingeniería Mecánica*. León: 15-12-2004. Nacional. Servicio publicaciones Universidad de León.

Romero Subirón, F.; Belenguer Balaguer, E.F.; Pérez González, A.; Saura Barreda, J.J. y Agost Torres, M.J. (2004). El perfil de l'enginyer generalista en el marc de la convergència europea. *II Congrés d'Enginyeria en Llengua Catalana*. Andorra: 19-11-2004. Nacional. 2004.

de necesidades entre las distintas áreas y cómo esto se percibe desde la gestión y administración universitarias:

> *En nuestro ámbito necesitábamos máquinas, ordenadores, software, pero además necesitábamos libros y revistas. (...) Algún vicerrector de ciencias sociales y jurídicas nos decía: "Bueno, vale, entendemos que necesitáis equipos, aparatos, software y capacidad de computación. Esto vale mucho dinero. ¡Pero que encima queráis tener el mismo presupuesto que nosotros para libros y revistas...!". Pues el mismo o más, ya que el ritmo de la evolución tecnológica es igual o más rápida que el de las ciencias jurídicas.*

Conseguir recursos tecnológicos no era suficiente para impulsar la investigación en este campo, en un contexto de crecimiento y emergencia de la investigación en la universidad. Fernando recuerda cómo crecía la universidad en esa época y lo importante que fue haber conseguido crear un grupo investigador, pasar de ser una única persona con dedicación a tiempo completo en un área de conocimiento, que fue él, a tener 2 o 3 personas en la misma área de la Escuela de Ingenieros Industriales de la Universitat Politècnica. En su trayectoria, además de la búsqueda constante de recursos tecnológicos, destaca también el empeño por constituir un grupo de investigación de referencia, que permitiera desarrollar distintos proyectos de investigación, que hiciera sostenible y compartida la investigación y sus procesos, y que no relegara o perpetuara al investigador a una posición de aislamiento:

> *Durante muchos años fui el único profesor a tiempo completo en mi área de conocimiento. Mi maestro trabajaba en la empresa y otros compañeros trabajaban también en la empresa a tiempo parcial. Por tanto, el problema a resolver no fue sólo el de conseguir equipamiento sino, también, que entraran personas nuevas en el equipo. En esos 12 años conseguimos formar un equipo. En 1990 ya habíamos conseguido que entrara un nuevo ayudante, luego un par de personas más, y ya se podía empezar a pensar que habíamos creado un grupo de investigación. Antes apenas podíamos trabajar con algún becario o con algún alumno de proyecto de final de carrera. Aunque para el trabajo de tesis era complicado, al principio empecé a colaborar con las otras áreas del departamento en proyectos aplicados. Teníamos que buscar proyectos que fueran interdisciplinares, lo cual desde un punto de vista formativo era muy interesante.*

La sensación de vuelta a empezar a partir del cambio de universidad: involucrarse en la construcción, gestión y gobierno de una universidad nueva

La oportunidad de cambiar de universidad surgió justo en ese momento cuando empezaba a obtener resultados de investigación y podía pensar en dedicarse a mejorar el currículum vitae –tal como explica Fernando, en esa época en que a los treinta y tantos, uno ya podía plantearse optar a una cátedra y a supervisar las tesis de las personas que se habían incorporado. La Universitat Jaume I que había incorporado en su primer año de creación a profesorado local, con un perfil centrado en la enseñanza de las matemáticas y la física, lo que le permitía impartir el primer curso de Ingeniería, iba a precisar de profesorado más especializado, con perfil de ingenieros, a medida que avanzaban los estudios. Un compañero suyo, que era catedrático y se había incorporado

para impulsar los estudios de Ingeniería Superior Industrial, se percató de esta necesidad. De ahí surgió la propuesta de que se incorporara a la UJI, debido a que él reunía ese perfil que coincidía con las necesidades de la nueva universidad, además Fernando había sido alumno de este profesor y vivía entre Valencia y Castellón.

> *Me encontré de nuevo con la misma tarea, ser la única persona en el ámbito de tecnología de todo un campus, el único profesor de las áreas de Ingeniería. Empecé de cero. Por tanto, tuve que empezar a equipar laboratorios otra vez, a crear laboratorios docentes, de investigación, a contratar personal... Esta fue la situación en la que me encontré. Me incorporé con una titulación en marcha, que era Diseño Industrial, y durante los 3 o 4 años siguientes rediseñamos ese plan y elaboramos otros planes de estudio para titulaciones que posteriormente se incorporarían. Además de participar en la contratación y poner en marcha todos los recursos docentes necesarios para esta titulación, que ya estaba en marcha, diseñamos los planes de estudio para otras 2 ingenierías. Mi compañero que era catedrático en Valencia había adquirido el compromiso de regresar a Valencia, ya que allí tenía la cátedra y la familia. Y me quedé solo liderando el proyecto de las Ingenierías en la Universitat Jaume I. Y justo cuando habíamos empezado a tener un poco de sosiego, ya impartíamos todos los cursos de esta Ingeniería técnica y teníamos el plan de estudios para implantar la Ingeniería Industrial, la universidad debe acelerar su proceso transitorio. Hasta esos momentos la Universidad había tenido unos rectores comisarios, tal como los llamábamos, que eran nombrados por la Generalitat Valenciana. El final de ese periodo inicial suponía la convocatoria de elecciones a un claustro constituyente y posteriormente a rector o rectora, con lo que eso suponía de reuniones de profesores....*

La Universitat Jaume I se creó a partir de la escuela de magisterio, una escuela de empresariales y el colegio universitario, y por lo tanto al inicio de nuestra Universidad ya había personas que pertenecían a la Universitat de València d'Estudis Generals. Eso implicaba que con anterioridad a la creación de la Universitat Jaume I ya se podían cursar en Castellón los primeros cursos del ámbito de ciencias experimentales, ciencias humanas y ciencias jurídicas y todos los cursos de magisterio, entre otros. En cuanto a las instalaciones, inicialmente se utilizaron los edificios de la escuela normal y del colegio universitario, además de un edificio cedido por la Diputación, hasta que ya se inauguraron algunas instalaciones en el nuevo campus. Las Ingenierías dispusieron de nuevas instalaciones en el campus del Riu Sec en el curso 1998-1999.

Entre los aspectos que destaca de este período de arranque de la universidad está la fuerte implicación de todo el personal académico y de servicios en la construcción de la universidad y la existencia de personas muy comprometidas e involucradas en el proyecto, y no sólo de la propia Universidad sino también externas a la misma, pertenecientes al ámbito político, empresarial y social, y a título personal destaca su incorporación a la gestión y el gobierno, como responsable del área y departamento, o como miembro de la Junta de Gobierno de la Universidad y de otras muchas comisiones que existían. Básicamente describe que a diferencia de otros colegas que representaban a departamentos importantes, en su caso afirma: *yo representaba a un área que iba a desarrollarse y por tanto representaba y defendía opciones y dinámicas de futuro*. Otro cambio que destaca en su tránsito como docente fue pasar de una Universitat Politècnica a una de estudios generales, en la que convivían áreas de conocimiento muy diversas, con perspectivas y necesidades radicalmente diferentes. En su experiencia en el ámbito

de la gestión universitaria, recuerda como ésta siempre ha formado parte de su trayectoria, aunque ha sido un ámbito en que sus responsabilidades fueron en aumento:

> *Yo estaba acostumbrado a compaginar la gestión desde el inicio de mi carrera, porque en la Politécnica de Valencia era el único profesor a tiempo completo de mi área y esto te obligaba a estar presente en la gestión. No podías apartarte y no estar en los órganos de decisión. Era normal que la gente joven, ocupáramos puestos de gestión y de representación. Allí, fui miembro de la junta permanente de la escuela, del consejo de departamento y secretario de departamento. Esto era algo normal en aquel tiempo. Por lo tanto, cuando me incorporé a la Jaume I ya tenía bastante experiencia en gestión y conocía la política departamental y de centro, pero no tenía tanta experiencia a nivel de la política general de universidad. Tuve un cierto acercamiento a este ámbito por mi pertenencia al claustro de la UPV que adaptó la estructura de la UPV a la LRU. La gente joven en aquel momento nos vimos implicados en todo el desarrollo de la LRU. Fueron varios años intensos, participamos en claustros constituyentes, participamos en las primeras elecciones a Rector, participamos en la elaboración de los nuevos, estatutos, reglamentos... Por tanto, se podría decir que todo esto ya lo conocía (...). Fui director de departamento ya en la UJI (...) y posteriormente elegido como primer rector, para un mandato constituyente, siendo la principal tarea elaborar los estatutos. Estuve de rector durante un período constituyente de dos años y posteriormente en un período ordinario de cuatro años.*

En el marco del proceso de elaboración de los estatutos en la UJI, Fernando comenta que hubo un consenso muy amplio con respecto a los elementos fundamentales: como la definición de las políticas de profesorado, culturales, educativas y lingüísticas en la universidad. Los ejes de estas políticas como universidad, que siguen vigentes actualmente, son[112]:

- Fomentar las estancias en prácticas, como parte del proyecto educativo;
- Formar a los estudiantes más allá de un ámbito específico, promoviendo una formación más amplia (formación humanística, tecnologías de la información, etc);
- Posicionarse como una "universitat valenciana", adoptando el valenciano como lengua propia a cuidar;
- La internacionalización, una orientación hacia Europa, la ciudadanía y el multilingüismo; y
- Fomentar el uso de las "nuevas tecnologías" –en referencia a la informática y el acceso a redes.

De todos estos puntos, el que propició un enfrentamiento externo, ya que internamente no se produjo, fue el posicionamiento con respecto al tratamiento que se dio al valenciano en los estatutos, que discrepaba del modelo del partido que estaba en el poder. Por otro lado, es importante enfatizar la presencia en los nuevos estatutos de aspectos que tienen que ver con la europeización y la orientación hacia la ciudadanía de nuestro modelo de educación superior. Destaca también en los estatutos y en el relato de Fernando, de forma singular, la referencia a las tecnologías en relación a la sociedad del conocimiento y la comunicación, la orientación a la docencia y a la investigación y la identidad del profesorado:

[112] Para más información sobre los principios de la Universitat Jaume I véase la presentación de su portal: http://www.uji.es/CA/www/queesuji.html. También se pueden consultar los estatutos en la siguiente dirección: www.uji.es/uji/norm/estatuts/.

> *La UJI durante mucho tiempo fue reconocida externamente como una universidad avanzada por ser una de las primeras universidades que tuvo una presencia significativa en la red, a través de propuestas concretas que nos hicieron ser pioneros en la creación de redes científicas y de contenidos y servicios para la misma, una parcela que siempre hemos cuidado. Esta característica tecnológica fue inherente a la creación de la universidad; como también lo fue la apuesta por contribuir a la creación de un espacio europeo de formación superior; la orientación a la práctica; y la relación con el entorno empresarial. Respecto a la investigación, lo más significativo fue que durante este período constituyente pensamos que la mayoría de los fondos que recibíamos de la UE iban a ir destinados a equipamiento de investigación. La UJI, en este sentido, tuvo la suerte de pertenecer a una comunidad autónoma receptora fondos FEDER de la UE. Tuvimos la oportunidad de realizar inversiones en materia de equipamiento científico en lugar de más edificios, y lo hicimos. Otro hecho diferencial que se acabó concretando fue el perfil de PDI universitario. La UJI apostó por figuras docentes e investigadoras, aunque sus estudios pudieran estar vinculados a ingenierías técnicas o diplomaturas, el perfil del profesor sería el de un profesor doctor completo, que ejerce como docente e investigador.*

Esta propuesta marcaba una distancia respecto a los planteamientos anteriores de muchas escuelas de ingeniería donde el profesorado compaginaba la dedicación a la universidad con la dedicación a la empresa, así, aunque se incorporaron profesores asociados, la plantilla de profesorado debería estar formada por figuras a tiempo completo, con una dedicación importante a la investigación. Esto se reflejaba en la traducción de horas por crédito del profesorado y en la captación de ayudantes de investigación, que luego han accedido a plazas de funcionario, formándose completamente en la UJI hasta llegar a catedráticos. En este aspecto, Fernando destaca el esfuerzo de autoformación que hubo, que se sumaba al de crear las estructuras para la docencia, la investigación y la gestión. Entre las medidas concretas que apoyaron este proceso, destaca que en las Ingenierías sólo 6 años después de su creación, ya se ofrecían estudios de doctorado, algunos de los cuales tuvieron que ser interuniversitarios, en especial con acuerdos con la UPV, cuyos estudiantes que pertenecían a grupos de investigación se fueron incorporando como profesores-investigadores en la UJI en un primer momento.

Desajustes entre los objetivos y los modelos de gestión de la innovación y la investigación de la universidad y de la empresa

Respecto a la carrera investigadora, este profesor distingue dos etapas, una anterior y otra posterior al periodo durante el cual ejerció como rector, que supuso un paréntesis en su trayectoria como investigador. Durante el primer período, que incluye la realización de la tesis doctoral, explica que fue de aquellos para los que "*el esfuerzo realizado no sirvió para obtener el primer tramo de investigación, porque formé parte del conjunto de profesores que, posiblemente por falta de costumbre en nuestro ámbito, no publicamos en ningún congresito en inglés*. Consiguió el reconocimiento de un primer tramo de investigación con el trabajo que realizó en su última época en la Politécnica, período al que se refiere como un período productivo, y que culminó en la UJI, a duras penas, debido a la puesta en marcha de la nueva universidad. Durante el

período como rector también participó en la formación de personal investigador, pero debido a su cargo, recuerda, que a pesar de los esfuerzos, algunas tesis se retrasaron. Algunas de estas tesis y de las publicaciones asociadas se tuvieron que acabar cuando dejó el rectorado, circunstancia que le permitió conseguir el segundo tramo de investigación. La proyección que corresponde a un grupo consolidado la sitúa a partir del curso 2002-2003, ya que previamente tuvo que formar a la gente joven en docencia y que empezaran sus tesis doctorales. En cuanto a los proyectos de investigación, afirma:

> *En la Politécnica ya había liderado varios proyectos. Participé en proyectos europeos y también en algunos proyectos del Ministerio y del IMPIVA. A mi llegada a Castellón, continué realizando proyectos conjuntos con el grupo de Valencia, pero cuando me incorporé al rectorado tuve que dejarlo y no lideré ningún proyecto. Después de un período de adaptación y estudio, en el que redefiní las temáticas de investigación por las que iba a apostar, solicité y obtuve un proyecto del Ministerio para desarrollar una experiencia en el campo de ingeniería colaborativa, iniciativa en la que se involucraron varias empresas del sector cerámico. Ahora, desde hace unos dos años, mi tarea investigadora se centra los objetivos planteados en otro proyecto del ministerio que versa sobre cómo se pueden elaborar planes de fabricación de piezas de forma cooperativa utilizando aplicaciones web. En cierta medida es la continuación y puesta al día de un trabajo que ya inicié en la Politécnica hace muchos años. En los últimos años, desde 2003, mi actividad se ha centrado prácticamente en la docencia, en estos dos proyectos de investigación y la dirección de un par de tesis nuevas.*

En el terreno de la compatibilización de las distintas tareas de docencia, investigación y gestión, Fernando argumenta que en su caso se ha producido "*un cambio de mentalidad*", a partir de su responsabilidad como rector y por haber estado implicado en los procesos de toma de decisiones que orientan el sistema universitario español. Concretamente explica que:

> *Pensaba que un buen profesor del ámbito de la tecnología es aquel que es buen docente, que actualiza sus contenidos a través del estudio, como tarea básica, y que realiza investigación aplicada para transferirla al sector industrial, preferentemente de su entorno. Pero la experiencia demuestra que cumplir estos objetivos y además publicar en revistas indexadas es difícil. Imposible si tienes tareas de gestión, salvo que te cubra un grupo potente.*

Por otra parte, si bien los mitos en torno a las relaciones entre docencia e investigación, ya han sido abordados por los expertos en educación superior (Barnett, 2008), uno de los temas que se pone de relieve en el relato de vida de Fernando es la tensión entre la concepción de la innovación y la producción científica de la universidad y las demandas de la empresa. En su representación de lo que implica la investigación y la innovación y la relación con la empresa en el ámbito de la Ingeniería, Fernando sostiene que es imposible que una persona pueda simultanear las tareas habituales de docencia, investigación/publicación, gestión y transferencia de conocimiento con garantías y éxito, por ello:

> *Se resienten los currículos, los logros, los resultados, desde el punto de vista docente. Asimismo, como las relaciones con las empresas son difíciles y requieren mucho tiempo y el currículum vitae del investigador se resiente de ello. Como la universidad española tomó la decisión, ya hace muchos años, de*

que la excelencia se conseguiría a través de resultados medibles en publicaciones internacionales y que esto sería lo que determinaría que un profesor o profesora pudiera promocionar, el resultado era previsible. Yo tuve la suerte de que fui catedrático en un momento en que el sistema no era tan exigente en resultados de investigación y pude dedicarme a aquello que la Universidad y mi entorno inmediato me solicitaban. Por lo tanto entiendo, pero no comparto, que mucha gente del departamento se oriente sólo por los resultados de investigación... Si encima te encuentras con que las empresas demandan la resolución de problemas que por específicos o elementales están poco relacionados con la investigación dirigida a resultados publicables y eres tú el que tienes que empujar... Muchas veces esto crea la sensación de que planteas proyectos y tesis más por el hecho de que se orientan a cumplir los baremos establecidos que porque sean realmente importantes para el desarrollo industrial de tu entorno. Cuando ves que tienes dificultades y que los indicadores de excelencia van hacia la publicación... ¡Yo en los últimos 5 años he hecho un cambio! La relación con la empresa la tenemos porque sigo creyendo que es importante, pero he cambiado el orden de mis prioridades. Lo primero son los logros académicos vinculados a indicadores de publicaciones, cumplir con los mínimos de publicación que, por cierto, creo que en el ámbito de tecnología son más elevados que para otros campos.

La historia de vida de Fernando permite analizar la docencia y la investigación desde la mirada de un experto en procesos de fabricación, además de medir el esfuerzo que supone el trabajo del profesor-investigador, proporciona una interpretación de la gestión de estos procesos a partir de analizar el impacto y los resultados obtenidos. Desde su punto de vista, en Ingeniería en muchos casos no se pueden trasladar directamente a publicaciones los logros de las investigaciones y desarrollos realizados en y para la empresa, sobre todo si esta es pequeña o mediana, y para conseguirlo se requiere de un trabajo adicional de conceptualización, racionalización y síntesis muy complejo. El requerimiento de dos sexenios para la titularidad y tres para la cátedra fuerza a muchos universitarios y universitarias a orientar el trabajo hacia la publicación y a evitar *la falta de alineación* muchas veces existente entre la publicación científica y la investigación aplicada dirigida a la empresa. Las principales revistas específicas del área en las que publica son *International Journal of Production Research*[113] y *Research in Engineering Design.* Algunos de los artículos que ha publicado como primer autor en estas revistas de impacto: son Romero-Subirón y Rosado (1995); Romero Subirón *et al.* (2008)*;* y Abellán-Nebot y Romero-Subirón (2009).[114]

---

[113] En el caso del *International Journal of Production Research*, se trata de una revista indexada que abarca las siguientes áreas de investigación: logística, ingeniería de manufacturación, industrias manufactureras, tecnología manufacturera, gestión de operaciones, producción y gestión de control de calidad, economía e investigación en producción, sistemas de producción, sistemas de producción y automatización.

[114] Romero Subirón, F. y Rosado, P. (1995).The design of a line control system for the modular furniture industry. *International Journal of Production Research*, 1366-588X, Volume 33, Núm. 7, Pages 1953 – 1972.

Romero Subiron, F.; Company Calleja, P.P.; Agost Torres, M.J. y Vila Pastor, C. (2008). Activity modelling in a collaborative ceramic tile design chain: an enhanced IDEF0 approach. *Internacional Research in Engineering Design*, 19. 1-20.

Además, destaca otro elemento de contraste entre la universidad y la empresa que relacionó con la producción de conocimiento: la formación de equipos multidisciplinares orientados a la resolución de problemas en la empresa contrasta con un conocimiento más especializado que precisa otro perfil del profesor-investigador en la academia.

A pesar de esta situación, los convenios con las empresas y las colaboraciones son habituales, en el entorno cercano, aunque esto supone *retrasar el éxito académico de los colaboradores, inmersos es sus tesis y sus publicaciones*. Fernando explica la dualidad de objetivos a través de narrar en qué consiste el trabajo de un doctorando: ideación, planificación, búsqueda de bibliografía, planteamiento de nuevos paradigmas, de nuevos algoritmos susceptibles de ser implantados en un nuevo sistema informático o aplicación, etc. Los objetivos de la excelencia universitaria están lejos de la realidad de la empresa. En este contexto, destaca su trabajo en el CINEI, Centro para la Innovación de la Empresa Industrial[115], una iniciativa para aunar varios grupos de investigación con el objetivo de colaborar en proyectos de tipo industrial, dar soluciones completas al diseño de nuevos productos, equipos o procesos, posibilitando la creación de equipos multidisciplinares que puedan abordar problemas complejos, como por ejemplo: diseñar un nuevo sistema de colectores solares para mejorar la eficiencia energética de las viviendas. Su papel en este centro consiste en coordinar proyectos multidisciplinarios que incluyen ingeniería mecánica, eléctrica, de fabricación… ya que, como sostiene, cualquier desarrollo u operación de cualquier instalación o sistema complejo requiere de esta interdisciplinariedad.

Cambios en el sistema universitario y cambio social: la burocratización que genera parálisis y los nuevos retos de la docencia y la investigación en la universidad actual

En el relato de Fernando destacan varios elementos de crítica a la universidad española que es posible contextualizar históricamente a lo largo de los cambios ocurridos en las dos últimas décadas. Como rector, Fernando fue un agente crítico en la CRUE –conferencia de rectores de las universidades españolas– con lo que él considera que ha sido la paralización de la universidad y los excesivos esfuerzos que el profesorado ha tenido que emplear para conseguir la estabilidad académica a partir de los procesos de habilitación que fueron tan costosos, esfuerzos que, desde su punto de vista, tenían que haberse dedicado a la investigación y la transferencia de resultados. Fernando valora que el sistema siga siendo exigente y, en especial, el esfuerzo de la gente a pesar de todo. Es crítico con la ruptura que plantea la LOU, los impedimentos que impuso para la promoción, la urgencia de elaboración de nuevos estatutos, la falta de coordinación en docencia, en definitiva, explica que la dinámica de la LOU, ha hecho que *la gente que está en docencia huya de la gestión* y viceversa. Otro cambio

---

Abellan-Nebot y Romero-Subirón (2009). A Review of machining monitoring systemas base on artificial intelligence process models. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*. 1433-3015 (accesible on line).

Para más información sobre las publicaciones, véase la página del departamento al que pertenece: http://www.emc.uji.es/persona/index2pub.php?p_per_id=3703.

[115] Para más información, véase http://www.cinei.uji.es/es/Paginas/Default.aspx.

importante que detecta es *la pérdida de fuerza, de credibilidad social y de moral de los universitarios, por no haber conseguido que la sociedad los visualice como agentes de transformación y no ser valorados por ésta*.

Al final de la entrevista, surgió la necesidad de valorar la universidad a partir del nuevo planteamiento que supone la implantación del EEES, el nuevo plan de Bolonia. Actualmente la relación entre el diseño de los planes de estudio y las competencias profesionales, no es clara. Fernando cuestiona que el Gobierno no haya regulado de forma adecuada las competencias profesionales en el ámbito industrial, que no se haya actualizado una legislación que mantiene unas competencias que vienen de inicios del siglo pasado. En este caso, reconoce que la internacionalización ha sido uno de los pilares de la UJI en el campo de la investigación, pero le parece especialmente complicada la convergencia europea de los estudios en el campo de la Ingeniería Industrial:

> *Lo de Europa en el ámbito de las ingenierías es muy complicado, porque no hemos querido cambiar el modelo español de competencias profesionales y seguimos manteniendo un modelo anquilosado que viene de 'Primo de Rivera' o de épocas anteriores. Durante toda la época de la LRU ya no se pudo conseguir que ninguna de las nuevas titulaciones que se incorporaron al mapa de títulos español tuvieran competencias profesionales y ahora con Bolonia creo que tampoco. Esto supondría grandes cambios, como por ejemplo, el establecimiento de nuevos sistemas dinámicos de garantía de calidad que valoraran y acreditaran la adecuación de unos estudios y de una experiencia laboral a la hora de prestar un servicio profesional de ingeniería que debido al riesgo o la responsabilidad social que implica el Estado debe proteger. Supondría un cambio más amplio que el que estamos haciendo, deberíamos estar desarrollando titulaciones diferentes a las clásicas vinculadas a competencias obsoletas. La gente ha pensado mal, desde mi punto de vista, al vincular el tema del éxito de algunas titulaciones al hecho de tener competencias profesionales reconocidas por ley, cuando sólo un pequeño grupo de los Ingenieros se han dedicado históricamente al ejercicio profesional y además este grupo no se ha caracterizado especialmente por ser de los impulsores de las nuevas tecnologías. Posiblemente estemos insistiendo en un modelo poco propenso a la innovación y la generación de tecnología. Tenemos unas leyes nuevas que mantienen estatus antiguos y que tenían que haberse actualizado para posibilitar el cambio que el proceso de Bolonia podía haber impulsado. Es un debate que me resulta complicado….*

Otro elemento importante que surge a lo largo de la entrevista como crítica a la situación actual de la universidad y que se refiere también al contexto social y a la formación de la identidad de los jóvenes, está relacionada con la dedicación de los estudiantes, el cambio en sus aprendizajes y el papel preponderante del ocio y del consumo frente al estudio en sus vidas. Esto en la enseñanza se refleja en el hecho de permitir cada vez más que el estudiante flexibilice y adapte su tiempo al estudio, haciendo compatible el estudio con un nivel de ocio muy elevado, especialmente, en el caso de las diplomaturas o ingenierías técnicas. La dedicación de horas al estudio es muy baja y se matriculan de muchas asignaturas, lo que repercute en la tasa de éxito y genera situaciones como las de un estudiante que puede haberse matriculado tres o cuatro veces de una misma asignatura sin habérsela tomado en serio. El sistema se ha vuelto excesivamente tolerante, muchos estudiantes no son merecedores de la

permanencia en la Universidad. En el momento actual se permite que alguien que no trabaja dedique sólo un 30 o un 40 % del esfuerzo que se le supone por ser estudiante a tiempo completo, lo que implica que tarden de 7 a 8 años si quieren mantener su modo de vida: *las valoraciones que hemos hecho nos indican que la mayoría de estudiantes no invierten, ni de lejos, las 1400 o 1600 horas que propugna Bolonia. En este sentido los estudiantes perciben que con Bolonia, a partir de implantar la evaluación continuada, se obligará más a una presencialidad y a un ritmo de esfuerzo que no desean. Recuerdo que cuando yo era estudiante, en los primeros años de cualquier ingeniería, la gente dedicaba un mínimo de 1800 - 2000 horas a lo largo del año. Por otra parte tenemos un modelo educativo, con períodos de examen y vacaciones muy amplios…*. Desde su punto de vista, si además, a esta situación le añadimos la constatación de que el salario de un Ingeniero, de un Químico, etc. ha pasado a ser el del típico mileurista, los estudiantes creo que tienen poca motivación por terminar la carrera, *cuando lo normal sería acabar con 23 años, se prolonga hasta los 28 o 29*, ya que el esfuerzo no se traduce ni en salario, posibilidades de promoción profesional o reconocimiento social.

Como valoración final, Fernando analiza la fragmentación de los procesos educativos que vive, al participar como profesor en tres grados distintos, un doctorado y dos másteres, con lo que denomina "*microasignaturas*". Esta fragmentación, también se traduce en: la poca atención que se le da al alumno -debido a que se dispone de poco tiempo para plantear iniciativas realmente educadoras y a que se mantiene una ratio de estudiantes por profesor muy elevada-, la ausencia de un sistema selectivo que facilite que los mejores estudiantes puedan iniciarse en la investigación; la eternización de los estudios y los proyectos de fin de carrera. No sabe si el contexto de crisis logrará alterar algunos de los males que arrastramos: la estructura organizativa de la propia universidad; el sistema de incentivos, la carrera académica del profesorado,... El siguiente párrafo es una buena síntesis de su mirada crítica:

> *La gestión educativa, desde el punto de vista de un especialista en fabricación es fatal: cuando se tiende cada vez más a asumir responsabilidades de procesos globales y perfectamente identificados, en la educación vamos hacia lo contrario, a la fragmentación. Lo cierto es que la fabricación cada vez está más distribuida pero que esto no suponga fragmentación hay que gestionar adecuadamente la cooperación y la integración de los diferentes subprocesos y de los agentes participantes. Esto supone un esfuerzo muy grande. En las empresas se forman equipos, y se exploran otras fórmulas organizativas para evitar la fragmentación. Aquí, el proceso educativo lo hemos distribuido en exceso y además no hemos encontrado formas de organización que eviten la fragmentación. Es decir, los proyectos educativos deberían tener equipos de trabajo de profesores que quisieran colaborar, porque tienen objetivos compartidos, etc. Pero esto requeriría un gran esfuerzo y un cambio de cultura.*

16
“Que la universidad no se olvide de la sociedad”

Paulo Padilla Petry

Proceso de construcción de la historia de vida profesional

Esta historia, como otras muchas, comienza a varias manos. Una llamada a un estimado colega de la Universidad en la que trabaja Francisco, por parte de Juana M. Sancho, la coordinadora de este proyecto, nos proporcionó una lista de tres nombres de profesores que cumplían los criterios de selección de la muestra intencional de nuestro estudio. La primera llamada telefónica realizada fue precisamente a Francisco, quien inmediatamente se prestó a colaborar. En la fecha propuesta por él para el encuentro, me desplacé a su ciudad. Francisco me recibió en su despacho en la universidad, en el día y la hora convenidos, y tras los saludos de rigor, comenzamos la entrevista, que se inició con su experiencia como estudiante de Medicina. La entrevista fue transcrita por Patricia Hermosilla. Así, el trabajo preliminar de cinco personas ha posibilitado la realización de esta historia profesional de vida centrada en los cambios.

La entrevista realizada ha sido articulada a través de un eje temporal en el que se enmarcan los momentos y situaciones de cambio vividos en la historia de vida profesional de Francisco. La voz de Francisco, en cursiva, puede sonar un tanto más coloquial debido al hecho de tratarse de una transcripción del lenguaje oral. Un relato que, antes de hacerse público, ha sido leído y aprobado por él.

A la búsqueda de la universidad pública

Cuando Francisco empezó su carrera de Medicina en los años 70, el País Vasco no tenía todavía una universidad pública. A pesar de que la primera universidad del País Vasco (Universidad de Oñate) hubiese funcionado entre 1542 y 1901 y de los muchos intentos de la sociedad civil vasca por contar con su propia universidad, las actividades de la Universidad del País Vasco no empezaron hasta febrero de 1980, bien avanzado el proceso de transición democrática y en el momento en que comenzaron a emerger universidades en casi todas las capitales de provincia. Es importante destacar que la sociedad civil vasca estaba totalmente a favor de la existencia de una universidad pública, ya que desde 1886 el País Vasco tenía una universidad privada jesuítica (Universidad de Deusto). Los recuerdos de los intentos fallidos de crear una universidad pública, como el de 1936 cuya incipiente institución cerró las puertas en 1937 con la toma de Bilbao, pesaban sobre la sociedad vasca y la conquista de la universidad pública sólo fue posible en el contexto de la democratización española a partir de 1978 (Martin, 2006).

Como tantos otros jóvenes vascos que tenían el deseo de estudiar en la universidad pública, Francisco tuvo que salir del País Vasco. Francisco no expresa en su relato ningún resentimiento contra la situación social y política que le obligó a empezar sus estudios en la Universidad de Valladolid, aunque dejó clara su insatisfacción con esta universidad.

> *Pertenecíamos al distrito universitario de Valladolid, y cursé los primeros años de la carrera de medicina en Valladolid. Una Universidad masificada, muy grande, donde no existía el contacto con el profesorado, donde no había sitio ni siquiera en el aula para atender a todos los que estábamos matriculados, donde cuando llegaba el examen se planteaban dificultades, incluso para poder dar cabida a todos los que nos presentábamos. Por lo tanto, una universidad con mucha tradición, con mucha historia, pero absolutamente desfasada para aquellos años que eran los años setenta y tantos.*

El régimen franquista, a través del Decreto Ley 5/68 de junio de 1968, creó la Universidad de Bilbao "en el marco de los Planes de Desarrollo que percibían las dificultades de atender las demandas educativas de las crecientes poblaciones urbanas, la existencia de una masificación de la enseñanza". Sin embargo, el Decreto del 27 de julio de 1968, que concretaba la creación de la Facultad de Derecho, la adscribía al Distrito de Valladolid, "pese a que existieran otras opciones preferentes, manifestadas por los representantes de Gipuzkoa"[116].

Los cambios por los que pasó España en los años 1970 tuvieron un impacto directo sobre la vida de Francisco como estudiante de Medicina. Habiendo sido inaugurada la Universidad del País Vasco, él fue uno de los primeros estudiantes que reclamaron la transferencia desde la Universidad de Valladolid a la nueva Universidad. El cambio de una Universidad con mucha tradición e historia a otra tan nueva fue vivido como una victoria. Dejó de ser un alumno entre *otros 500 compañeros en clase* para ser uno entre otros cuarenta.

> *El cambio fue abismal y esto nos permitió, en el segundo ciclo de la carrera de medicina, poder contactar con la realidad práctica, con los profesores, con la asistencia al quirófano, al hospital, etc. Cosa que en Valladolid se hacía prácticamente inalcanzable por esa masificación, y entonces acabé la carrera de medicina el año 1981.*

Las referencias de Francisco al distrito y a la Universidad de Valladolid están profundamente relacionadas con la historia de la universidad pública en el País Vasco. Parece que el cambio de Universidad tuvo múltiples sentidos para Francisco: dejar de ser un alumno más entre tantos otros, poder estudiar en su propia Comunidad Autónoma y ser uno de los primeros estudiantes de una institución que representaba una difícil conquista para el País Vasco.

Medicina forense: una especialidad atípica

Cuando uno piensa sobre la carrera de un médico, tiende a imaginarse que la especialidad elegida será una de las primeras cuestiones que se planteará al comenzar sus estudios. También tiende a pensar en especialidades relacionadas con la curación de enfermedades. De ahí que el propio Francisco considerase su opción como bastante inusual. Su elección de una especialidad tan poco conocida, le conllevó el desarrollo de un alto grado de autonomía y capacidad para ocuparse de su propia formación y seguramente unas buenas dosis de independencia y valentía. Además de abrirle la

[116] http://www.ehu.es/p200-content/es/contenidos/informacion/historia_upvehu/es_histori3/historia_3.html

posibilidad inmediata de incorporarse al mundo del trabajo fuera y dentro de la universidad.

> *Desde el mismo momento en que acabé la carrera de medicina, opté por una especialidad un poco atípica, que es la medicina forense, de tal manera que me incorporé como médico forense al juzgado de San Sebastián al año siguiente. Estuve preparándome mínimamente y de una forma también autodidacta. Me incorporé al juzgado y trabajé ya como médico forense durante más de diez años.*

Mientras trabajaba como forense y al socaire de una gran necesidad de profesorado para una Universidad recién creada y en expansión, fue invitado a impartir clases en la Universidad de su Comunidad Autónoma, en la que había cursado los últimos años de la carrera.

> *Mientras estaba trabajando como médico forense surgió la posibilidad de que pudiera participar en la universidad, porque al ser ésta una universidad joven, se estaba buscando profesorado en todas las especialidades médicas y entonces a mí me llamaron. Me llamaron los responsables de la facultad de medicina, para preguntarme si quería colaborar en la docencia universitaria. Así que mantuve dos trabajos, a tiempo parcial, claro, porque no podía ser de otra manera en aquellas fechas.*

La decisión de Francisco de cambiar de Universidad y de especializarse en Medicina Forense, lo situaron en una posición privilegiada como estudiante de Medicina de la universidad pública del País Vasco, como de experto de una especialidad poco extendida que va cobrando una importancia paulatina y como profesor de esta especialidad en la misma universidad. La Medicina Forense está lejos de ser una especialidad más, la necesidad de trabajar con restos humanos, con víctimas de accidentes y crímenes y de participar en los juzgados, convierte a esta especialidad en algo bastante distinta del resto de las especialidades médicas. Siempre ha sido un ámbito de especialización bastante desconocido, aunque en la actualidad, una serie televisiva policíaca que goza de una buena audiencia haya empezado a darle una cierta popularidad[117].

> *Yo he comenzado diciendo que mi recorrido es un poco atípico, incluso en el mundo de la medicina, porque lo mío no es exactamente dedicarme a la asistencia del paciente, sino que es un poco el mundo pericial aplicado a lo judicial, con contactos con el mundo del derecho. Tengo mucha vinculación con la Facultad de Derecho obligatoriamente, y eso que es infrecuente en el contexto de España, en general. Ahora empiezo a notar que ha adquirido un cierto peso o convicción, porque hay alumnos míos que quieren ser forenses. Años atrás, esto no lo veía, sólo excepcionalmente.*

El trabajo de muchos médicos y antropólogos forenses, además de a los asesinatos, homicidios y accidentes, está triste e inevitablemente asociado a los crímenes cometidos en las guerras o por los regímenes autoritarios. En estos contextos, muchas de las víctimas suelen *desaparecer* sin que sus familias o la sociedad tengan *ningún derecho* a recuperar los cuerpos o recibir explicaciones. En estos últimos casos, el trabajo de los forenses con estas víctimas sólo es posible tras un cambio considerable del contexto sociopolítico. Francisco, como otros forenses de diversas nacionalidades, acabó

[117] Se trata de la serie CSI.

dedicándose a un trabajo de recuperación histórica, de identificación de víctimas desaparecidas en diferentes lugares y desde hace muchos años. No obstante, esta opción no tiene nada de *inevitable* o *natural* aunque seguramente esté relacionada con la historia española y vasca del siglo XX.

> *Los proyectos que dirijo concretamente, porque te he dicho dos en los que estoy implicado, pero el que yo dirijo tienen que ver con personas que desaparecieron en la guerra civil, y en esto llevamos desde el año 2000, luego, siete u ocho años. Cuando nosotros resolvemos un solo caso, o varios casos, (…) en la casa del ciudadano afectado, eso tiene un alcance enorme en cuanto a la importancia, en cuanto al bienestar o satisfacción que pueda tener el ciudadano que va a trabajar todos los días y, por lo tanto, en ese proyecto de investigación me encuentro con la satisfacción de que estamos resolviendo algo que se está demandando.*

Uno de los ejes que atraviesa el relato de Francisco es la necesidad de apertura y de establecer relaciones. Su práctica profesional siempre le ha conllevado a cooperar con profesionales de otras áreas. Cuando combinaba su trabajo de médico forense con el de profesor universitario, fue invitado a formar parte del Instituto de Criminología, que es una institución creada por su propia universidad.

> *Soy el subdirector del instituto, porque ahí confluimos profesores de diferentes procedencias, del campo de la medicina, el derecho, la psicología, la sociología, la informática. Es un instituto transversal a casi todo el conocimiento que la universidad ha aplicado a la criminología, la criminalista*.

En la página web de este centro se afirma que se trata de un instituto de "carácter interfacultativo e interdepartamental" y que "no depende, en consecuencia, de ninguna Facultad, ni un departamento, y goza de la autonomía que le otorgan los Estatutos de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea y su Reglamento"[118]. La autonomía y el carácter transversal del instituto parecen relacionados con la necesidad de garantizar la independencia de la Criminología y la necesidad de colaboración entre profesionales de diferentes áreas. El Instituto se declara interfacultativo e interdepartamental, transversal como dice Francisco, y al mismo tiempo tiene autonomía y no depende de otras instancias. A partir de la historia de Francisco, podemos inferir que esta situación también es un poco suya, por la necesidad de establecer vínculos de trabajo con otros profesionales conservando su autonomía e independencia.

El reconocimiento de las investigaciones inútiles y el no reconocimiento del servicio social prestado – la universidad lejos de la sociedad

Hablando de su trabajo como profesor e investigador, Francisco describe sus intentos para llevar la universidad al mundo y también para llevar este mundo a sus alumnos. Este doble intento está marcado, sin duda, por la importancia que confiere al acercamiento de la universidad a la sociedad.

[118] http://www.ivac.ehu.es/p278-content/es/contenidos/informacion/ivckei_introduccion/es_introduc/introduccion.html

> *Esto sería para mí la crítica mayor de lo que yo veo en la formación de otros profesionales en la universidad, que no tienen ninguna experiencia en la vida real. Hay gente que se ha desenvuelto solamente en el mundo académico y desconoce por completo cómo funcionan las cosas fuera de la universidad, eso a mí me parece un error enorme.*

La crítica de Francisco al alejamiento de la universidad de la sociedad no es nueva y está presente de varias maneras. Por ejemplo, la LOU de 2001, en su exposición de motivos para introducir cambios en la legislación, habla de fortalecer las relaciones y vinculaciones entre universidad y sociedad, de relacionar la autonomía universitaria con la rendición de cuentas a la sociedad. La LOU de 2007, en su preámbulo, afirma que uno de sus ejes es "la implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad" (p.16242).

Por otro lado, el afán de acercar la formación universitaria a los problemas del mundo real, está en la base de las argumentaciones que llevaron a la declaración de Bolonia, por parte de una serie de países europeos a los que se han ido añadiendo la gran mayoría. Para Haug (2008:294-295) la propuesta de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, tenía que dar respuesta, entre otras, a las siguientes problemáticas:

- La insatisfacción con la *eficiencia de los sistemas de educación superior,* con excesiva duración de los estudios y altas tasas de fracaso y deserción, en relación con la marcada rigidez y uniformidad en los currículos propuestos.
- La pérdida de *atractivo en el resto del mundo,* dado que Europa perdió en beneficio de EEUU en torno a 1990 el privilegio de ser el destino preferido de los estudiantes y académicos del resto del mundo.
- La *emergencia del mercado laboral único entre los países de la UE* plantea en estos países la necesidad de aumentar la pertinencia de los estudios en relación con el mercado de trabajo, no sólo a nivel nacional sino también a nivel europeo ("empleabilidad").

La gran cuestión a explorar es quién decide cuáles son las demandas de la sociedad, quién detenta el poder y la capacidad para establecer las prioridades y quién está en posición de valorar cuáles son las respuestas más adecuadas y para quién.

El cargo actual de Francisco en la universidad está relacionado con la promoción de actividades de extensión universitaria: *cursos de extensión universitaria, reuniones científicas, congresos, actividades culturales, cosas de ese tipo, e incluso a veces algunas iniciativas que son en el campo de las asignaturas de libre elección.* No es la primera vez que Francisco ocupa este cargo y, a partir de su discurso, se puede decir que cree en la importancia de su función y es un ferviente defensor del acercamiento de la universidad a la sociedad. Su defensa de este acercamiento viene acompañada de una fuerte crítica a la universidad ya que ésta sería la gran responsable de alejarse de las necesidades sociales, aferrarse a una enseñanza fuera de la realidad y promover investigaciones de dudoso sentido y aplicabilidad.

> *Quizás, esto sí me importa decíroslo a vosotros, lo que significa desde mi punto de vista y en la universidad española, y en todas partes, un cierto engaño, una cierta trampa, en lo que son esa exhibición de méritos de proyectos de investigación, que en realidad no tienen resultados nunca, ni tienen una aplicación nunca. Son una elucubración teórica que ha desarrollado un profesor forzado por el ambiente en el que vive, de tener que elaborar proyectos. Vivir en la universidad sin tener un proyecto parece que es como no ser nada. Yo veo que hay profesores que se inventan proyectos, aunque no sirvan para nada, la cuestión es aparentar que tú tienes proyectos. Cuando en el transcurso de los años pides resultados, no los hay. El resultado fue que se publicó en una revista que nadie conoce, una revista que no tiene*

> *difusión, y se ha hecho como una especie de trampa, cuando esa tarea realizada incluso con mucho esfuerzo, con una inversión de tiempo, de recursos económicos, pues no alcanza a la sociedad, que es la que nos está mirando constantemente.*

Francisco intenta corresponder a esa mirada de la sociedad, busca identificar restos humanos y llevar sus descubrimientos a las familias de las víctimas. También plantea a sus estudiantes la obligación de asistir a autopsias y juicios, es decir, lleva sus alumnos a devolver la mirada de la sociedad en sus prácticas. En cierto modo, hay una triste ironía en la situación de Francisco. Toda su vida profesional ha estado marcada por la dedicación a un trabajo que nunca ha estado limitado por los muros de la universidad, sin embargo, se resiente de una falta de reconocimiento dentro de la universidad y critica algunas de las investigaciones que son reconocidas y exigidas a los profesores universitarios. Su crítica se extiende a los que son expertos en preparar proyectos, pero no tan expertos en ejecutarlos y, sobre todo, en divulgar los resultados. Francisco considera que para él es *casi un poco al revés* porque ha trabajado en muchas investigaciones, pero no le ha *preocupado tanto competir en una programación oficial de oportunidades, por ejemplo, para proyectos de investigación*.

> *Siempre he estado investigando restos humanos y en el mundo forense, claro, y por ese motivo he tocado cosas muy diversas y muy complicadas, de lo que ha significado la transición democrática en España y con gente que desapareció producto del terrorismo de estado, etc. etc., que yo los he identificado, que he intervenido, pero que no era ningún proyecto del Ministerio de Educación y Ciencia o una cosa parecida.*

La situación criticada por Francisco es bastante conocida entre los docentes universitarios. La acreditación y promoción del profesorado pasa necesariamente por la participación en proyectos de investigación financiados que deben generar publicaciones en revistas científicas de impacto que, en general, son conocidas solamente por los miembros de sus respectivas comunidades científicas. El trabajo de Francisco disfruta de un alto grado de reconocimiento social, ya que le ha sido reconocido a través de premios de derechos humanos y es de indudable utilidad pública y relevancia para la sociedad, pero no logra obtener dentro de la universidad el mismo reconocimiento que un proyecto de investigación que origine artículos científicos en revistas internacionales de impacto. La preocupación de Francisco por la utilidad social de la universidad y quizá la sensación de no ver su trabajo suficientemente reconocido por la academia, lo lleva a su vez a cuestionar el valor de otros trabajos realizados en la universidad.

El trabajo escogido por Francisco, cuando todavía era estudiante de medicina, está relacionado inexorablemente a la muerte y a la violencia. Este trabajo con restos humanos lo llevó posteriormente a trabajar con restos de personas que fueron víctimas de persecuciones políticas, que muchos preferirían olvidar o no le prestan la atención que se reclama. *Hemos encontrado una persona, hemos hecho la exhumación (…) es un personaje importante en la historia, al resto de la humanidad le dará igual.* Parece que Francisco trabaja contra el olvido, trabaja para recordar los muertos y para aclarar las circunstancias en las cuales murieron y esto ha sido uno de los cambios importantes en la España de los últimos cuarenta años. Cuando dice que *al resto de la humanidad le dará igual* marca la diferencia entre lo que cree que importa a los otros y a sí mismo. ¿Y qué le importa a la universidad? Así como le sucede a Francisco, muchos docentes consideran su trabajo de investigación como fundamental, pero se quejan de la falta de

reconocimiento y, sobre todo los del campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades, por la inadecuación de los parámetros con los que se valora la producción científica.

> *En el caso de algunas de estas tareas, que a mí me exigen tener que ir a Andalucía, o con algunos de los proyectos que estoy trabajando para el gobierno de Chile, ir a Chile, eso, casi también me cuesta poderlo encajar en los formatos de currículo que están diseñados. Los formatos de currículo consideran si has presentado trabajos en congresos, si has publicado en revistas de relevancia y con qué impacto, si has hecho patentes, son los formatos estándar.*

La situación vivida por Francisco es reflejo de leyes y políticas universitarias que buscan cada vez más aplicar a las universidades españolas estándares internacionales de calidad, basados sobre todo en los parámetros de las ciencias experimentales y de la ingeniería. De Miguel (2003) afirma que se prioriza la producción científica sobre la prestación de servicios a la sociedad, "actualmente la Universidad produce también conocimiento puro, aislado de las personas" (p.36). Para este autor, ya no se pone tanto el énfasis en los profesionales como en la investigación.

A pesar de que Francisco también participe en investigaciones científicas, subvencionadas mediante proyectos competitivos, siempre deja muy claro que para él es más importante identificar personas desaparecidas bajo el terrorismo de estado que publicar artículos en revistas científicas. Considerando el contexto universitario español actual, uno puede preguntarse cuál es el lugar reservado en la universidad para personas como Francisco. Pero también cabe decir que su opción personal acaba por alejarlo de uno de los objetivos primordiales de la universidad: la investigación científica reconocida por los pares.

Tendencia a la complicación, la complejidad y al aislamiento

Cuando le pregunto sobre los cambios por los que pasó en la universidad y cómo llegó a la situación actual, Francisco afirma que antes la Universidad no era así y habla de una tendencia a la complicación y la complejidad. Se pregunta si el rector podría detener estos cambios y concluye que no. Francisco critica las duplicidades: *lo cierto es que se dan cosas absurdas en la universidad, también en la mía, cuando de pronto, en una universidad pequeña se quieren poner varios laboratorios de genética, eso no tiene ningún sentido*. Aquí la crítica de Francisco gira en torno a la falta de comunicación e integración entre el profesorado. Sin duda, habla de una realidad que no ocurre solamente en su universidad, de Miguel (2003) argumenta que las universidades se tornaron instituciones complejas y costosas y que, a pesar de su importante papel, hay poca investigación sobre la universidad española.

> No se compara con otras universidades del mundo, ni se analizan los problemas o las soluciones comunes. Pocas personas saben cómo funciona realmente su universidad. Los/as estudiantes están aislados del funcionamiento de la organización (aunque están representados «políticamente» en algunos órganos); e incluso el personal que lleva décadas trabajando en la institución ignora la realidad más elemental. Hay poca información, y la que se proporciona o publica suele ser irrelevante (De Miguel, 2003: 35).

La crítica de Francisco contra las iniciativas que desconsideran lo que ya existe llega a un extremo cuando dice que, por ejemplo, sería más sensato enviar a Italia con beca a los que quieren estudiar lenguas etruscas que ofrecer algún curso de lenguas etruscas en su propia universidad. Esta crítica de Francisco puede ponerse en relación con el informe de 2004 de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE)

que ya apuntaba un preocupante descenso de matrículas mientras aumentaba el número de títulos ofertados por las universidades españolas. El exceso de titulaciones en relación a la poca demanda del alumnado en algunas carreras genera distorsiones y evidentes problemas de costes.

Otro tema que preocupa a Francisco es el exceso de burocratización y sensación de pérdida de tiempo que significa tener que presentar de forma continuada y repetida, los datos profesionales a distintas instancias oficiales.

> *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 curriculum 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 curriculum 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.*

En este momento del relato, la conexión entre una crítica y otra se hace más evidente. La complicación y la complejidad están relacionadas con el olvido. A Francisco le piden varias veces su currículum y eso se traduce, para él, en una pregunta sobre quién es. La universidad le pide una y otra vez que se identifique, pero también podemos pensar que es una demanda de resultados, una petición de rendición de cuentas. Se supone que un currículum es algo dinámico y no estático, no es un DNI. Pero Francisco habla como si no le conocieran. En este sentido parece haber una confluencia de diferentes cuestiones: la universidad demanda a Francisco un currículum con resultados relevantes para el mundo académico actual; la universidad no conoce, no reconoce o no valora el trabajo de Francisco y la universidad olvida de alguna manera su currículum. La creciente burocracia de las universidades obliga a Francisco, y a tantos otros profesores, a presentar repetidamente informaciones que pueden parecer irrelevantes o duplicadas y lo que es peor, a menudo utilizando diferentes formatos. La crítica de Francisco parece mezclar la insatisfacción por la falta de reconocimiento con las demandas de la burocracia.

> *Llega un momento en el que lo que observo es que el personal que te acompaña en estas tareas, me refiero al personal administrativo, no está a la altura de las circunstancias. Porque a quien se le exige todo esto es al profesorado. Pareciera que algunas de estas tareas, puramente administrativas, tendrían que poder ser resueltas tranquilamente por el personal auxiliar, y resulta que no es así. Y como no es así, lo tienes que hacer tú. El momento ya final es cuando te ves convertido casi en un administrador, para tener que dar salida a toda esta fronda administrativa a la que te obligan en proyectos de investigación, en solicitud para una beca, en solicitud para una bolsa de viaje, para publicar un artículo.*
>
> *Yo tendré que rellenar este papel de los residuos tóxicos (muestra algo) del laboratorio, lo voy a tener que hacer yo, porque evidentemente, nadie del personal auxiliar, a pesar de que tienen todas las facturas de compra y que les he dado las indicaciones de que miren las facturas de los productos tóxicos del laboratorio, va a ser capaz de hacerlo. Lo voy a tener que hacer yo, efectivamente.*

Francisco ha tenido y tiene cargos administrativos en la universidad, sus quejas se vuelven contra el personal administrativo por considerar que realizan el mismo trabajo

que hace años, mientras los profesores han de responder cada vez a más exigencias burocráticas. Él no cree que se trate de contratar más personal administrativo o de mejorar la formación, sino de cambiar la manera de administrar: *algunas cosas ya no se pueden seguir manejando del mismo modo*. Sin embargo, la falta de PAS (Personal de Administración y Servicios) en las universidades españolas es apuntada por diversos informes. El ratio deseable entre PAS y PDI (Personal de Docencia e Investigación) en universidades presenciales sería de 1, mientras actualmente la proporción media en las universidades públicas españolas es de 0,5. La falta de PAS es considerada por algunos como uno de los mayores problemas que arrastra el sistema universitario español, ya que este personal es responsable no solamente por los servicios administrativos y de gestión sino también del mantenimiento de laboratorios y bibliotecas. La falta de PAS contribuye, sin duda, a un aumento innecesario de trabajo del profesor. El plan estratégico 2007 – 2011 de la UPV tiene entre sus objetivos ampliar el ratio PAS/PDI, mejorar la formación y capacitación del PAS y aumentar su experiencia internacional. Estas pueden no ser las acciones que le gustarían a Francisco, pero muestran que no se trata de un problema ajeno a la administración de la universidad.

Las opiniones de Francisco reflejan el sentimiento y las visiones de otros profesores. Está claro que el personal administrativo no tiene autonomía para *inventar* exigencias que penalicen cada vez más los profesores y que para comprender la tendencia a la complicación y a la complejidad de que habla Francisco tenemos que buscar en un otro nivel. Las sucesivas leyes universitarias buscaron convertir la administración de las universidades en sistemas empresariales que deben buscar más y más mejores resultados y, muchas veces, estos cambios significan para los docentes más trabajo administrativo y dar más muestras de progresos en el curriculum.

Francisco considera que la universidad pública actual es demasiado grande y que *algunos procesos dependen de mucha gente*. Antes, el trámite era más corto y sencillo, la crítica de Francisco es una crítica al exceso de instancias y comisiones pero también al *miedo de tomar decisiones* y a la falta de autoridad: *casi nadie tiene la potestad para tomar una decisión*. Él se resiente de la falta de respuesta, preferiría recibir una respuesta negativa a tener que esperar por una respuesta definitiva que nunca llega.

El aislamiento de la universidad en relación a la sociedad es reiteradamente criticado a lo largo de la entrevista. La dificultad de establecer convenios con otras instituciones se debe, para él, a la suposición de que la universidad es superior, lo que es duramente criticado por Francisco.

> *Como nosotros nos creemos que somos más que nadie, se maneja ese deseo de vincularse mediante un convenio, como jugando con ellos a medio decirles que "no", para que sufran un poco, otra tontería mayúscula. Entonces, cuando se hace mal, y a veces se frustran oportunidades, te deja aislado o distante respecto de la propia sociedad que tiene su dinamismo.*

En su crítica contra el aislamiento de la universidad, Francisco también recuerda la falta de actividades destinadas a los ex alumnos. *Yo creo que eso tiene que ver con que todos estamos perdidos en tareas que nos ocupan y muy centrados y no tenemos una visión hacia fuera*. Esta es una de sus explicaciones para un problema que existe desde ya hace mucho tiempo. A Francisco le gustaría ver los antiguos alumnos participando de alguna manera en la universidad, no para financiarla, pero sí para poder opinar.

> *Faltaría la creación de una franja o un espacio intermedio entre esa sociedad dinámica que va a trabajar todos los días, que tiene su propia organización, y*

la universidad donde a veces estamos como aislados, hay que diseñar algo que puede estar sirviendo a esa gente.

Los alumnos cambiaron y Francisco también

Al referirse a los cambios en los estudiantes, Francisco no piensa que los estudiantes actuales de medicina sean peores ni que salgan peor preparados que los de antes, como tienden a pensar algunos docentes.

Lo que pasa es que los valores han cambiado y, a veces, entre los profesores que tenemos un poco de edad decimos: -"Sí, pero es que ahora el alumno no piensa como nosotros, que éramos unas personas luchadoras". Bueno, vamos a ver, nosotros cuando estábamos en la universidad y éramos más jóvenes, estábamos cargados de complejos, de la historia previa que habíamos tenido, veníamos de una dictadura. Porque el nivel de enseñanza en la escolaridad primaria era penoso.

La crítica de Francisco al tamaño de la universidad, que no debería tener más de 16.000 alumnos, contrasta con la impresión que tiene de los estudiantes ya que no considera demasiados los 30 o 40 que tendrá y piensa que los alumnos de medicina son cada vez mejores. *Yo, en Medicina, tengo que decir, que los alumnos son cada vez más brillantes*. Francisco afirma que en otros cursos algunos de los alumnos están ahí por casualidad, pero que eso no pasa con los de Medicina, en especial con los alumnos de sexto año que son los suyos.

Es lo más bonito que tengo ahora mismo entre manos en mi vida, a parte de mi vida personal. Puede consistir en que veo que a esos alumnos que han llegado a sexto de Medicina, les ha costado llegar allí arriba y que no están por casualidad en sexto de Medicina, que son gente mucho más preparada que yo cuando estaba en sexto de Medicina.

Francisco habló de su ilusión, de su entusiasmo y de la falta de tiempo para hacer todo lo que quiere, pero no de sus planes para el futuro. Sin embargo, no es difícil suponer que continuará involucrado en actividades que lleven la universidad a la sociedad. Francisco ocupó diversos cargos en la universidad, entre ellos, los relacionados a la proyección universitaria, son los que parecen entusiasmar más a Francisco. En el final de la entrevista, mencionó, por ejemplo, que participaba de un convenio de la Universidad con el Orfeón Donostiarra para un premio sobre investigación musical. *Yo no sé nada de música, pero me toca también promocionarlo, ¿no?.* Este comentario habla de la actitud de Francisco desde cuando era estudiante de Medicina. Encarar desafíos, aprender por su propia cuenta y conectar el mundo de la universidad con la sociedad. Como estudiante de medicina, cambió una universidad con tradición y muchos alumnos por una nueva recién creada. Luego, escogió una especialidad atípica en la cual tuvo que ser bastante autodidacta. Trabajando como médico forense, volvió a la universidad para ser profesor de un área poco buscada por los estudiantes. Mantuvo por un tiempo los dos trabajos de forense y profesor, pero incluso después de dejar su puesto de forense, continuó participando de muchos trabajos de identificación de víctimas del terrorismo de Estado. Participó de la creación del Instituto de Criminología

y éste parece haber sido un cambio importante en su vida profesional así como la dedicación exclusiva a la universidad.

> *Yo le conocía a este profesor[119], que es una persona (...) muy conocida en ese terreno, y él me llamó: -"Oye va a haber una reunión en la Facultad de Derecho, tienes que venir porque nos parece que la medicina forense tiene que estar representada". Fui allí, y tengo que reconocer que, si hasta ese momento yo lo que veía era el mundo de la medicina, no sabía casi lo que está pasando en otras materias, allí me encontré con profesionales de disciplinas completamente alejadas a la mía, y eso también es importante. Porque tienen su problemática, te cuentan cómo se organizan ellos también y a mí en la vida me gusta tener una visión transversal de las cosas.*

Francisco tuvo la oportunidad de participar en la creación de una universidad, primero como alumno y después como profesor. A medida que ésta cambiaba al compás de la legislación universitaria española, Francisco también ha cambiado. De estudiante a profesional, de profesional a profesor de su especialidad. Como profesor, ha participado de muchas experiencias de intercambio con otros profesionales dentro y fuera de la universidad y ha aprendido mucho sobre la colaboración con profesionales de otras áreas. Francisco cree que los alumnos mejoraron y que la universidad es más grande y está peor en algunos aspectos. En este proceso él también ha cambiado. Su apertura en relación a otras áreas de conocimiento ha contribuido a constituirse como un profesor universitario cada vez más involucrado e interesado en llevar la universidad a la sociedad y viceversa, sin preocuparse tanto en atender las demandas actuales de producción científica que pesan sobre la Universidad. Es decir, Francisco ha sido capaz de acercarse a muchos otros profesionales y profesores y ha ocupado cargos relacionados con la proyección y extensión universitaria, pero también ha optado por no acompañar a muchos de sus colegas profesores y alumnos que buscan construir una carrera académica fuertemente vinculada a la producción científica.

[119] Francisco se refiere al profesor Antonio Beristain, catedrático de Derecho Penal.

17
“Una característica de un buen profesor universitario es esta necesidad permanente de aprender y de estudiar”

Fernando Hernández Hernández

El marco de la historia

Fue un colega quien me facilitó el contacto con Pilar. Me dijo que era una profesora que no sólo cumplía con los requisitos de la muestra –ser mujer, del área de Ciencias Experimentales y llevar más de 20 años en la universidad- sino que siempre había estado en primera línea como representante en el claustro, vicerrectora de estudiantes, comprometida políticamente,… lo que significaba que tenía una visión de la vida y de los cambios en la universidad desde un punto de vista que podría enriquecer nuestro estudio.

Después de una llamada telefónica quedamos para encontrarnos a primera hora de la mañana en su despacho. Tuve tiempo de hacer el recorrido desde la residencia universitaria en la que me encontraba a la facultad de Farmacia cuando comenzaba el diario movimiento hacia el campus. El atestado autobús en el que hice el trayecto iba lleno de estudiantes; la proximidad me permitió oír algunos de los temas de los que iban hablando. Entre dos de ellos la conversación giraba en torno a los locales de copas y de fiestas de la ciudad. Uno le hacía a otro de guía: ¿has estado en este local? ¿has estado en este otro? Pensé, es fascinante, entran a las 8:30h de la mañana a clase y su tema de conversación es una guía turística de los lugares de jolgorio de la ciudad. Pensé que eso forma parte también de la vida universitaria, de su socialización, del encuentro de los chicos y las chicas que la universidad posibilita. Pero me hizo pensar en sus prioridades.

En el trayecto también fui repasando mentalmente las preguntas que podrían servir como hilo conductor para nuestra conversación. Llegué a la facultad casi cuando los conserjes estaban abriendo sus puertas. En el mostrador de la entrada me dieron algunas instrucciones para moverme por el laberinto de corredores y plantas por las que debía llegar hasta el departamento. Allí me esperaba Pilar. Su conversación fue generosa tanto en contenido como en el tiempo con el que me obsequió. Reconstruimos no sólo su trayectoria sino que repasamos sus valoraciones ante los cambios de la universidad que ha ido viviendo –y que vive- siempre desde la posición de quien está en primera línea. Me habló sobre todo de lo que sucedía en su universidad, que puede tomarse como reflejo de las transformaciones más amplias de la sociedad española en los últimos treinta años.

Al releer e ir agrupando sus manifestaciones por temas, consideré que su historia de vida podía articularse en dos partes. En la primera se hace un recorrido por la que se podría considerar como la cronología de la trayectoria de Pilar en la universidad a partir de una serie de hitos que le han conducido a la normalización como profesora titular y a marcar su futuro acceso a la cátedra mediante la correspondiente acreditación. Pero este

recorrido que se muestra como individual, comparte y desvela algunas de las características de la universidad española en los últimos treinta años. Y esta es la importancia, y una de las contribuciones de las historias de vida.
En la segunda parte se explora, de manera más pormenorizada, su relación y su experiencia con los cambios a partir de algunos cortes temáticos que hacen referencia a las entradas en las que se ha organizado el texto.

Una trayectoria orientada hacia la universidad

El mismo año que murió el general Franco, 1975, Pilar entró a estudiar en la universidad de Granada. La solemnidad de la frase sirve para enmarcar el contexto de tensión y agitación social que vivía no sólo la universidad sino la sociedad española en general en aquel periodo.
Los efectos de las reformas que se habían iniciado con la Ley General de Educación (1970), y que iban a continuar con la aprobación de la Constitución (1978) van a llevar a la Universidad una serie de cambios que permitirán, como será el caso de Pilar, acceder por ejemplo, a las recién creadas becas de formación de personal investigador (FPI) que posibilitaron el inicio de muchas carreras académicas en aquella época. Pero el crecimiento y la expansión de la universidad que a partir de estas reformas tenía lugar, hará que, en historias como la que nos ocupa, la beca no pudiera mantenerse por mucho tiempo, pues había que responder –en este caso como profesora de prácticas- a la avalancha de estudiantes que comenzaba a llegar a la universidad.

> *Yo empecé en el año 75, cursé Farmacia del 75-80. Hice Farmacia y acabé en el 80. En el 78 era ya alumna interna del Departamento de Fisiología, y acabé y leí la tesina en el 80 y solicité una beca de la Formación de Personal Investigador de entonces, que ya en aquella convocatoria era incompatible con ayudantes, eran becas exclusivas. Tuve una beca que se hace efectiva el 1 de enero del 1981. En octubre del 1981 se queda una ayudantía libre y entonces fui a un concurso de méritos y en octubre del 1981 entré de profesora ayudante de clase de prácticas y tuve que renunciar a la beca. Con dolor por parte digamos de la dirección del departamento, porque perdí la ayuda paralela. Entonces la beca llevaba una ayuda paralela y por eso no querían que dejásemos de ser becario.*

Sin que existiera, como sucede en la actualidad, un perfil de la carrera investigadora, el camino a recorrer por la joven universitaria recién licenciada estaba más o menos definido. Después de la beca, venía la tesis doctoral, un periodo de estancia en el extranjero –o en otra institución nacional- para completar la formación y luego, de regreso, y dadas las necesidades de profesorado que requería la universidad española de entonces, no era difícil obtener una plaza de titular.
Pero en el caso de las mujeres universitarias también se producía otro hito importante. Después de finalizar la tesis se consideraba que podía haber llegado el momento oportuno para tener el primer hijo, pues la perspectiva de estabilidad laboral que a partir de entonces se abría, ofrecía tranquilidad para acometer semejante empresa personal.

> *En el 81 empecé la tesis doctoral. Yo te hablo de la parte académica y de investigación y luego te hablo más de la parte de participación. Leí la tesis en el 84. Tuve un niño en el 85 que era como hacíamos entonces, tener (un hijo) después de hacer la tesis y después de oposiciones. Este primero niño (nació) después de la tesis. Me tuve que ir fuera; estuve primero en Madrid en el*

Ramón y Cajal con una beca de investigación y luego me fui a Norwich siendo ya titular en 1997.

El mismo año que Pilar defiende la tesis, en 1984, el Partido Socialista que había ganado las elecciones dos años antes aprobó la *Ley Orgánica de Reforma Universitaria* (LRU) el 25 de agosto de 1983 (BOE de 1 de septiembre de 1983)[120]. Esta ley dedica el Título V al profesorado universitario y tuvo una repercusión notable no sólo en el funcionamiento de la universidad en cuestiones clave como el sentido de la autonomía, sino que fijó las reglas de la carrera académica.

> La simplificación de las categorías de los docentes, la coherencia consecuente de alguna de sus innovaciones con el estatus autonómico de la universidad, la "apertura" y equivalencia de unos cuerpos docentes con otros y la admisión a los concursos para la provisión de plazas, la reducción del número de ejercicios en dichos concursos con respecto al régimen anterior…. abrían una dinámica nueva, diferente, hasta con visos de parecer más ágil y más "racional" en la promoción del profesorado universitario (Capitán, 2000: 297).

El marco que va a establecer esta importante ley afectará a la carrera docente de Pilar. De su relato se desprende la sensación de que todo le sucede con rapidez. Que tiene conciencia de que no puede perder la oportunidad que se le ofrece. Primero con las idoneidades, una estrategia excepcional que utiliza el Partido Socialista para 'normalizar' a muchos profesores no numerarios, que habían tenido un papel relevante -algunos de ellos- en las luchas por la democracia. Luego, muchas universidades 'sacan plazas' de titulares para quienes cumplían los requisitos que establecía la nueva ley: ser doctor, tener contrato y haber estado en el extranjero. ¡Y Pilar cumplía los tres! Todo ello con la presión de la llegada de nuevos estudiantes y la creación de nuevas universidades. No hay que olvidar que el curso 1980-81 (cuando termina su licenciatura en Farmacia) había 618.038 estudiantes en las universidades españolas. Casi quince años después, en el curso 1997-98, se llegará al pico de 1.575.193 estudiantes.

Sólo he estado una vez en Norwich y fue con mis hijos. Mi estancia posdoctoral antes de oposiciones fue en Madrid ya que tenía un hijo de 9 meses. Era profesora ayudante, pero luego pasé a ser profesora colaboradora, aquello a lo que llamábamos de cinco estrellas. Pero tuve tiempo de colaboración como para haber podido ir a la idoneidad. Pero sí que fui a la primera plaza que sacaron en el 87. En el estatuto de la universidad de Granada entró una transitoria, donde a todos los que estábamos contratados en una determinada fecha se les iba a dar la opción a tener una plaza. Pero, por eso yo me había ido antes a un centro de excelencia nacional al extranjero, un poco para completar, para hacer un postdoc. O sea que en la titularidad (la saqué) en el 87 y desde entonces soy profesora titular. He trabajado en la línea de investigación sobretodo de Nutrición; dentro de Nutrición he trabajado en deficiencia de Magnesio y biodisponibilidad de nutrientes en leguminosas con distintos tratamientos. He trabajado también en evaluación del estado nutricional, en la parte más de nutrición humana.

En la actualidad cuesta pensar en que una persona obtenga el doctorado y en tres años se acredite y obtenga la plaza de titular. Pero eran otros tiempos. Había otras necesidades y el esfuerzo modernizador de España que se propusieron los jóvenes dirigentes del PSOE llevó consigo un incremento importante de las dotaciones para la universidad y para la

[120] Se puede consultar en *Legislación Universitaria. Normativa general y autonómica*, (3ªed., 1990) Madrid: Tecnos.

investigación. Especialmente a partir de la aprobación, en 1986, de la Ley de la Ciencia. Pero estos cambios, aunque han tenido una repercusión notable en la democratización del acceso y la mayor productividad e impacto de la ciencia que se hace en España, sin embargo han dejado huellas que todavía se observan, que muestran que no se consiguió la renovación del colectivo docente. Porque las leyes no cambian las actitudes ni las mentalidades.

> Hace menos de veinte años, ya se intentó alterar profundamente el sistema universitario español en sus contenidos, modernizando su ordenación docente y actualizando sus titulaciones. Los principios que sustentaban aquel intento de reforma de la enseñanza superior de 1987 eran innovadores, llenos de voluntad renovadora; sin embargo, su aplicación práctica fue bastante deficiente y los beneficios obtenidos con tamaño esfuerzo escasos o insignificantes. El cambio quedó en la superficie, no caló, a pesar de su elogiable diseño. Incluso, algunos o bastantes aprovecharon el río revuelto que toda reforma conlleva para anteponer sus intereses de grupo, triunfando en no pocos casos lo individual sobre lo colectivo (Michavila, 2005:37-38).

Pero volvamos a la trayectoria de Pilar. Obtener la plaza no fue un punto de llegada, el final de la carrera, sino sólo la consecución de una etapa. Ahora se asume como normal que la docencia se ha de hacer compatible con la investigación y la gestión. Algo que hace 20 años tenía un carácter voluntario, ha pasado a ser una actividad sometida a evaluación nacional y autonómica. Los sexenios –a los que volveremos más tarde en un apartado específico- forman parte de los cambios que ha tenido que afrontar el profesorado: no sólo se ha de producir investigación y acreditar docencia, sino que una y otra han de ser sometidas a la valoración de pares. Esto ha llevado consigo que la distribución del poder en los departamentos se tuviera que replantear. Ya no serán los catedráticos quienes muevan los hilos de la investigación. Ser titular también capacitará y dará autonomía para dirigir proyectos y para asumir nuevas responsabilidades. Esto supondrá juegos, desplazamientos y tensiones en las relaciones y en las micropolíticas de los departamentos.

> *He estado siempre como colaboradora en proyectos del plan nacional de I+D, hasta que últimamente he empezado a ser investigadora principal. Nosotros tenemos la estructura de Departamento con un grupo de investigación muy potente, pero digamos que tradicionalmente han sido las personas mayores los que han sido investigadores principales. Tengo tres sexenios de investigación me falta el primero porque cometí el error de pedirlo desde que acabé la carrera. Voy a pedir el cuarto ya, porque realmente llevo ya 27 años de servicio. Tengo todos los quinquenios de docencia, todos los complementos autonómicos por la parte de investigación y académica. Ahora mismo doy cuatro asignaturas distintas y hay que coger la del nuevo plan con la reforma.*

Pero la docencia y la investigación constituyen sólo una parte del perfil de Pilar. Decía al principio que el compromiso político era una de sus características. Algo que se aprecia no sólo en su implicación social y cultural –con la señalización del lugar de los orígenes de su toma de conciencia- sino en su labor continuada como representante de sus compañeros y, de manera especial por su dedicación a la gestión en la universidad.

> *Desde que entré en la Facultad yo estaba muy ligada a los movimientos políticos de entonces, muy cercana al Partido Comunista a pesar de que venía de un colegio de Sagrado Corazón. Sí, en aquella época junto con los jesuitas, fueron las que primero se abrieron. Participaba también mucho de los movimientos culturales de Granada pues empecé a salir con un chico, que hoy es mi marido, que estaba muy ligado a todo eso. Y empecé siendo representante de estudiantes, acabé y fui representante de becarios,*

representante de PNN; he estado en el claustro constituyente y en todos los claustros que han habido desde siempre, he estado en todas las juntas de Facultad que ha habido siempre, he formado parte de la comisión permanente también de la Facultad, y en el año 89 entré en el equipo rectoral y llevé la Agencia Estudiantil. En el 92 entré de Vicerrectora de Estudiantes y a partir del 96, ocupo la Secretaría de Evaluación del Plan Andaluz de Investigación, digamos que tengo una parte de asesorar a la estructura científica de la Comunidad Autónoma. Compagino con mi docencia y mi investigación aunque podría liberarme de carga, pero no lo he pedido nunca porqué alejarme de la vida académica la verdad no me agrada.

La cuestión que emana de este testimonio es cómo hacer compatible la exigencia que demandan todas estas facetas que hoy pide la universidad y a la que algunos académicos como Pilar responden con generosidad y responsabilidad. Y además, simultanearla con la dedicación a la vida familiar y social.

Lo hago compatible sí, no tengo reducción, la verdad. También soy de un departamento con mucha gente, muy tradicional. Luego, si tiene una cosa buena es que comparto grupo con una compañera mía: tengo cuatro grupos, tengo dos optativas y dos troncales. Una optativa y una troncal en la Facultad de Actividad Física y del Deporte y una optativa y una troncal aquí en Farmacia. Pero claro, comparto los cuatro grupos con una compañera, entonces siempre te permite que si un día no puedes dar clases por algo, pues te cubre la otra. Pues bueno, este es un poco el resumen.

Este sería el resumen, como bien dice Pilar, de su trayectoria y dedicación a la universidad. Un recorrido en el que emergen tres ejes: (a) la opción por la vida universitaria desde sus inicios como institución que comenzaba a abrirse y a contribuir a los cambios de la sociedad y la economía española a partir de la muerte de Franco; (b) la consecución rápida, por las circunstancias que se asocian a los cambios legislativos y a la necesidad de nuevo profesorado para responder al aumento de estudiantes –fruto de la opción por la universidad de masas-, de los requisitos que le permiten consolidarse como profesora titular; y (c) la intensa dedicación e implicación en las tareas de docencia, investigación y gestión que hoy reclama la universidad de sus miembros.

En esta trayectoria, descrita en rápidos trazos, es posible observar los que podrían considerarse como los rasgos definitorios de la vida académica en la universidad española en los últimos 30 años. Sin embargo, esta visión tiene matices, lugares para profundizar con mayor detalle, temas en los que detenerse para resaltar reflexiones y puntos de vista. A todo ello nos referiremos a continuación. El criterio para señalar estos temas ha sido, sobre todo, el apuntado por Ely et al (1991: 150), "a theme can be defined as a statement of meaning that (1) runs through all or most of the pertinent data, or (2) one in the minority that carries heavy emotional or factual input".

Lo que significa reordenar la conversación, agrupar cuestiones, prestar atención, después de diferentes lecturas, señalar los tópicos que por su repetición o singularidad dan cuenta, hacen emerger, una cuestión –un tema- vinculado a los cambios que aparece como pertinente para su análisis y exploración.

Hacer compatible la vida familiar con la universidad: lo que pasa es que a la mujer se le exige más

Pero antes de entrar en la tematización que vehicula la relación de Pilar con los cambios, conviene hacer una parada necesaria. Tiene que ver con la condición de ser mujer en la universidad española y en cómo uno de los cambios más significativos que ha afectado a esta institución ha sido, precisamente, la presencia y visibilidad que ha adquirido la mujer, no sólo en sus aulas, sino también en las responsabilidades académicas.

> La expansión que ha tenido lugar en nuestro país en el ámbito de la educación universitaria durante la segunda mitad del siglo pasado no hubiera sido posible sin incremento de la participación educativa de las mujeres. Tradicionalmente, este tipo de estudios era realizado fundamentalmente por varones y eran muy pocas las mujeres que tenían la oportunidad de acceder a este nivel educativo. Como indica Flecha (1996), el hecho de que en España no se crearan institutos de enseñanza secundaria y superior específicos para mujeres supuso una dificultad añadida cuando algunas jóvenes empezaron a acceder a centros que, en ochos siglos de andadura, sólo habían conocido la presencia masculina (Rahona, 2008:51).

La trayectoria de la mujer en la universidad española, la rapidez en la que ha adquirido relevancia, no ha de esconder las dificultades que ha tenido que superar y que todavía persisten. Una de ellas ha sido, la de la conciliación de la vida personal con la académica.

> *Es muy difícil, con una sensación de que nunca estás en el lugar que debes de estar. Una sensación de, muy difícil,- pero mucho-, pero el entorno te puede ayudar. Pero nosotros venimos de una formación y de una educación, que yo creo que tienen que pasar generaciones para que cambie el modo de ver. Pues corriendo siempre, pues teniendo un montón de gente que te cubriera los huecos, que te taparan. Yo, por ejemplo, creo que tengo, a pesar de que he estado fuera, un déficit de formación en el extranjero que creo que debería haber ampliado y no lo he hecho, pues evidentemente no iba a dejar la casa y salir. Y eso que tengo una pareja que bueno, que digamos que dentro de lo que hay, no es de lo peor, como se dice.*

Parece evidente que esta dificultad afecta a todas las instancias laborales de un país donde no se han comenzado a implementar, hasta fechas recientes, políticas que hagan posible esta conciliación. También habría que considerar que en el caso de la Universidad esta situación también ha afectado a algunos hombres. Pero lo que resulta evidente es que, dada la arraigada idiosincrasia que ha existido durante muchos años respecto a que la mujer es, por encima de todo, responsable del cuidado de la familia y de los hijos, el mayor esfuerzo de reivindicación lo han tenido que hacer las mujeres.

> *Pero claro, nosotros somos de una generación donde el reparto de carga todavía no está normalizado, y luego también una educación como te he dicho, que nosotras pensamos que el papel de una madre es muy importante y que por eso a veces haber estado fuera piensas que los has desatendido en un determinado momento y hay situaciones tiendes a hiper-protegerlos; o sea, que yo creo que hemos vivido un permanente conflicto. A parte que mentalmente en todos los sitios en la carrera el hombre ha tenido más posibilidades de desarrollarla.*

Si bien se han dado pasos importantes, la exigencia hacia la mujer, las expectativas que se proyectan sobre ella, el trato que reciben entre los iguales y en los medios por el hecho de ser mujer, siguen mostrando señales de que queda un largo camino para la

normalización de la situación de la mujer en la sociedad española en general, y en la universidad en particular. Por eso, algunas mujeres no consideran la discriminación positiva como un logro, sino como una concesión, como una dádiva que, en realidad, no reconocen los méritos, sino que se limita a premiar el hecho de ser mujer.

> *Pero las mujeres no han tenido la culpa, pues es un esfuerzo infinitamente mayor. De hecho hoy en día, todavía me duele cuando oigo críticas a nivel de política y digo: oye, no somos más tontas que ellos, lo que pasa es que a la mujer se le exige más. Y eso que bueno, que por encima no hemos logrado superar. Si me preguntas si voy a estar de acuerdo con esto que ahora están diciendo, que incluso en la financiación andaluza viene que se va a financiar una mayor de participación de las mujeres y una mayor una apuesta para que haya más mujeres catedráticas, yo desde luego en la acreditación no he visto ningún puntito por ser mujer. Eso también fastidia, porque bueno sí, llevo muchos años aquí trabajando, pienso que iba a tener a mi hijo, que no me tiene ahora porque premiar y eso mujeres de mi generación, las más jóvenes no, lo viven de otra manera, pero mujeres de mi generación y las de arriba, están un poco enfadadas con esta discriminación positiva.*

De esta manera, como señala Pilar Santiesteban, una cualificada investigadora del CSIC, el primer paso sería reconocer que las barreras continúan existiendo, cuando se quiere llevar a cabo, con la misma normalidad que un hombre, la trayectoria académica.

> Cuando la decisión de seguir la carrera investigadora se ha tomado, no cabe duda de que para la mujer es más complicado, por el entorno de trabajo y el tema familiar, éste habitualmente muy arraigado. Una vez que la mujer supera estas barreras (algunos investigadores de elite no quieren tener nunca becarias postdoctorales), creo que sí existe discriminación profesional y que las mujeres tardan muchísimo más en llegar a las escalas superiores del CSIC (Investigadoras y profesoras) (Santiesteban en De Pablo, 2002: 592).

El segundo paso sería reconocer los méritos y no premiar la condición de género a la hora de valorar la promoción en la carrera académica. No se trata pues, de poner por delante la lista de agravios y dificultades, sino de valorar lo mucho que han hecho las mujeres y en las condiciones en las que lo han llevado a cabo.

> *Claro, nosotras tenemos que hemos peleado mucho, como hemos dicho, que somos investigadoras mejores o peores, que muchas hemos podido, pero que tampoco queremos que nos premien por eso. Entonces, seguiremos nuestro camino porque también hemos tenido otras satisfacciones, que si no hubiera criado a mi hijo y,.... Que pudiera haber sido catedrática antes, a lo mejor, pero tampoco es una cosa que… Sí, quiero ser catedrática, cuando hablamos con la gente les digo: "yo me he dedicado a esto, pues yo quiero llegar hasta al final de mi carrera", ¿me entiendes? Ahora, no por eso yo ya te digo hay que tener una habilidad para estar enfrentando un tribunal donde lo mismo tenía que enfadarme y montar un número. Pero que ahora lo estamos viviendo, en este departamento tenemos ocho mujeres que dicen: "a mí no me tienen que premiar ni darme puntitos extras, ni del Plan Nacional me tienen que valorar", y de hecho no se están valorando. Es una cosa que escribimos que se queda allí, pero de hecho no es una cosa que se valora.*

Por todo ello, la situación de Pilar refleja que la universidad se encuentra en un momento de tránsito, en el que no basta con los observatorios y las acciones puntuales a favor de una discriminación positiva por cuestiones de género. Se requiere promover un cambio de mentalidad, que normalice las miradas y las relaciones.

Una universidad en transición: del elitismo franquista a la universidad de masas de la democracia

Volvamos después del paréntesis necesario a los temas que emergen de las reflexiones de Pilar. El primero hace referencia al tránsito de la universidad elitista del franquismo a la universidad de masas de la democracia.

> Inicialmente al calificar de masas la universidad, se hace referencia a la profunda transformación que supone, en un periodo relativamente corto, de una o dos generaciones, el incremento exponencial del número de alumnos. La expansión de la matrícula es de tal magnitud que a menudo impide resaltar otros elementos, como la producción científica, que ha crecido de forma igualmente relevante (De Luxán, 1998: 15).

Por lo general, cuando se habla de cómo ha afectado este cambio al profesorado, se hace desde la óptica de los alumnos –algo a lo que se hará referencias más adelante- pero lo relevante en esta historia es que la reflexión que hace Pilar se refiere a cómo ha afectado la universidad de masas a la entrada y el acceso a la carrera docente del nuevo profesorado. En este sentido hay tres focos de atención en su análisis que hacen referencia a: (a) la autoridad de los directores de departamento; (b) el liderazgo social de la universidad; (c) la accesibilidad de un mayor número de estudiantes creando así una mayor permeabilidad social; y (d) el descenso de la 'calidad' de quienes han entrado a la universidad como personal académico, especialmente aquellos que no hacen compatible la dedicación docente con la investigadora.

> *Evidentemente en la universidad donde entramos el Director de Departamento era tan genial en todo,…; pero hemos democratizado la Universidad, la hemos hecho más participativa. Hemos perdido mucho la capacidad de liderazgo general, yo creo que hemos quedado en cierta medida un poquito anquilosados, no somos la vanguardia que tendríamos que ser, yo creo. Y me parece que el proceso de, yo siempre digo, de masificación universitaria ha sido bueno porque ha permitido que muchísima gente pudiera acceder a una formación superior. Lo que pasa es que creo que se ha perdido, ha llegado mucha gente, digamos sin una formación académica, que yo creo en la carrera académica. Creo en la carrera de investigador y en la carrera académica; yo lo que aquí he tenido es la formación en todos los niveles, y por supuesto no participo nada de la gente que tiene una vida docente pero no tiene parte investigadora, me parece un error tremendo.*

En este análisis sobre los cambios, es indudable que, sobre todo, la universidad ha logrado superar en buena medida las barreras clasistas que configuraban una de sus características durante el franquismo y la transición.

> No hi ha dubte que en les últimes dècades la universitat pública s'ha obert socialment, i d'aquesta manera s'han superat, si més no en part, les barreres classistes que hi havia en el passat. S'ha posat fi a algunes de les injustícies més flagrants que, derivades de les desigualtats socials, impedien els fills dels treballadors d'arribar a la universitat. Així doncs, es podria dir que en gran manera s'ha anat imposant la meritocràcia en l'accés, tot i que aquesta encara sigui imperfecta (Fernández Buey, 2009: 60).

Pero ha sido sobre todo en la selección del profesorado que tenía que responder a esa demanda social por ir a la universidad (no hay que olvidar la cantidad de familias que durante los años ochenta y la primera parte de los noventa llevaron por primera vez a uno de sus miembros a la universidad –señal inequívoca de progreso social-) donde se aprecia el mayor cambio. Un profesorado que entra bajo la urgencia de la demanda, porque hay que atender al alumnado que llegaba en aluvión, pero que no siempre lo hacía con la disposición, formación y capacidad de aprendizaje y compromiso que Pilar

considera que ha de formar el perfil de un persona que se dedica a la academia en la universidad.

> *Claro que me parece un error tremendo, yo creo que antes hace años el profesor universitario era globalmente más completo, pero ahora claro entra mucha gente sin formación, ha habido un aluvión, hay sitios donde no se entiende la investigación, donde la gente se niega a salir del centro en el que se está habitualmente, e ir al extranjero, cosa que me parece importantísima. No porque fuera vaya a aprender a veces más, porque hoy en día yo creo que hay centros en España magníficos, en los que se puede aprender mucho, esta movilidad da una formación más amplia y todo profesor universitario debe pasar por ello.*

Lo que parece evidente es que la universidad española, que hace muy poco ha comenzado a reconocer la docencia como una parte fundamental del perfil académico, superando la fase de la concesión automática de los quinquenios docentes, ha prestado poca atención a cómo se enseña y a la formación de sus profesores, dado que tradicionalmente se ha guiado por la concepción de que enseñar es transmitir y aprender a repetir lo que se ha dictado en los apuntes.

> *Desde luego creo que los procesos de selección en algunos momentos, sobretodo en la Universidad más joven, ha sido poco riguroso alguna vez, ya que apremiaba la necesidad de contratación. También te quería decir otra cosa, quizás es en parte culpa de que la gente que estábamos más instalados no hemos querido ir a las universidades jóvenes. En eso sí que me reconozco falta de capacidad, de movilidad, de decisión, que eso antes existía mucho en la universidad española o en cualquier universidad, cuando la gente quería ser titular o catedrático se tenía que mover.*

Por eso, y porque los académicos sénior siempre han tenido su propia agenda, se ha descuidado la necesidad de crear espacios de intercambio y aprendizaje. De formarse y de aprender a ser, en compañía de otros.

La política de evaluación de los sexenios de investigación

Si la acogida a los nuevos docentes y su formación ha sido uno de los cambios detectados por Pilar, otro no menos importante ha sido el relacionado con la evaluación de la actividad investigadora. Esta acción política se vincula a la LRU de 1983 y se desarrolla en el Real Decreto del 28 de agosto de 1989, sobre Retribuciones del Profesorado Universitario. La evaluación de la investigación ha sido desde entonces competencia estatal y ha estado encomendada a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) que se creó por orden ministerial el 2 de diciembre de 1994 (derogada el 2 de diciembre de 1994 y a su vez modificada de nuevo en 2008). La finalidad de esta comisión ha sido potenciar la calidad (especialmente en su impacto internacional) de la investigación producida en la universidad española y el reconocimiento del profesorado que la lleva a cabo.

> *Creo que los sexenios marcaron un antes y un después, se cometieron injusticias, yo mismo te comentaba que no tengo mi primero sexenio y creo que es cuando más se trabaja. Se cometieron injusticias, pero mucha gente es que pasa olímpicamente, mucha gente se dedica a sus clases y punto final, pero no son los que participan en investigación, ni en gestión ni en nada.*

La puesta en marcha de la actividad investigadora no se llevó a cabo sin contradicciones y desajustes. Pero a pesar de que los criterios –lo que se requiere para ser evaluado de manera positiva- han sido explícitos desde los inicios para cada campo de conocimientos, un sector importante del profesorado, por razones diversas, no se ha presentado a las evaluaciones.

> Por regla general, las universidades establecen la carga docente de cada profesor independientemente de que investigue o no, lo que representa un agravio comparativo y pone en peligro la continuidad de la actividad investigadora. Pese a que acreditar méritos de investigación suele ser una condición necesaria en los concursos que dan acceso a las plazas estables de profesorado, una vez alcanzadas éstas el sistema no incentiva suficientemente la continuidad en el esfuerzo investigador, excepción hecha de la remuneración asociada a los sexenios de investigación, que son el único mecanismo de reconocimiento de la actividad investigadora con efectos crematísticos (FECYT, 2006: 35).

Pero la remuneración no es suficiente. Puede serlo más el valor simbólico y efectivo de 'tener sexenios'. Especialmente si se vincula, en la nueva normativa de másters y doctorados, con la posibilidad de dirigir tesis o participar en comisiones evaluadoras. Pero, a pesar de ello, puede haber un sector que lo considere un esfuerzo añadido que no vale la pena asumir. Quizá porque siempre se han considerado sólo como docentes o gestores. Quizá porque transitan en un ámbito de estudio en el que la 'relevancia' y el 'impacto' requiere publicar en otros idiomas y someterse a la evaluación de pares. Algo a lo que no están habituados.

Sin embargo hay que reconocer que desde la aprobación de la Ley de la Ciencia en 1986, y de los sucesivos Planes Nacionales de Investigación, se han racionalizado los recursos, se ha invertido en infraestructuras, se han fijado áreas temáticas prioritarias (lo que siempre genera agravios, sobre todo en las Humanidades y las Ciencias Sociales) y se han tratado de consolidar unas reglas que sobre el papel tratan de favorecer que se lleven a cabo los 'mejores' proyectos de investigación. Todo ello, y en poco tiempo, ha posibilitado un evidente despegue del reconocimiento internacional de la ciencia que se lleva a cabo en España.

> *Yo creo que también todos somos participes y culpables de la propia situación que hemos generado. También me parece por otra parte que hay una generación de gente magníficamente formada, que la universidad española en términos de investigación ha pegado un salto de calidad y cantidad tremendo. Lo que también creo que supuso la política de los sexenios, porque marcaran unas pautas: "señores o ustedes publican algo del área, o ustedes publican en este tipo de revista o ustedes van a quedarse al margen". Y eso ha hecho que en muchas áreas se haya pegado un salto muy importante. También creo que la política ha marcado la vida de la ciencia. Fue un hito extraordinario el Plan Nacional, como todo tiene sus aciertos y sus errores, pero me parece que definirá las políticas, que entraba en todo lo que era la participación ya en el Programa Marco, aunque todavía somos muy deficitarios. Yo creo que eso ha hecho que el nivel y la cantidad de la ciencia española se hayan incrementado muchísimo.*

Los sexenios –el tenerlos- han venido a ser un indicador adoptado por las universidades y las agencias nacionales para valorar –y reconocer- la actividad del profesorado y de los grupos de investigación. Y entre el profesorado es un referente –como señala Pilar – de quien está o no en la comunidad científica. Tener sexenios es estar en el sistema. No tenerlos significa quedar fuera de él y del prestigio que conlleva.

> *Qué va a pasar con los sexenios, porque todos sabemos que los sexenios es estar o no estar. Las personas que tenemos los sexenios nos consideramos que estamos dentro de la comunidad científica y miramos con desdén a los que no los tienen. No nos engañemos nosotros somos clasistas, lo aceptemos o no lo aceptemos. Nosotros nos movemos por un ambiente de investigación y me muevo con mucha gente, muy avanzadas, muy todo, pero somos muy clasistas en este aspecto y en las ciencias más. Sobretodo tenemos que la gente del sexenio está dentro del sistema y quien no lo tiene ha quedado marginal y ahí fuera. Por prestigio, lo tenemos todos muy claro. Que el prestigio es estar o no estar.*

Pero la realidad es que no todo el profesorado prioriza y valora este reconocimiento como una cuestión que debe orientar su trayectoria académica. Están quienes de manera militante lo rechazan y se ponen el margen, pues saben que nada les sucederá si cumplen con la docencia que tienen asignada. Otros consideran que los supuestos criterios de impacto y relevancia que se exigen para reconocer las publicaciones que avalan la investigación dependen de circunstancias que nada tienen que ver con la calidad de los artículos –algo que sucede sobre todo en Humanidades y Ciencias Sociales-. Lo que no cabe duda es que, la evaluación de los sexenios ha supuesto un cambio para el profesorado de la universidad española. Un cambio que si bien ha tenido los efectos positivos enunciados, también ha dejado sin resolver las nuevas diferencias que –en lo referente a la dedicación- se plantean entre el profesorado.

> *Claro lo que tú no puedes es obligar a que los que llevamos investigación y llevamos gestión, tengamos la misma carga docente que el resto del departamento. Porque hay gente que se dedica a jugar al solitario. Antes nos pagaban para dar clases. Ahora no, no nos pagan para dar clases, nos pagan por muchas cosas más. Si usted no quiere hacer lo demás, pues usted tendrá que asumir más carga docente, usted tendrá que asumir una tutela o dentro del sistema tendrá que ser a lo mejor una persona que prepare el material didáctico. Que además yo también creo que no todo el mundo tiene que saber hacer de todo. Que pueda haber gente que por su propia decisión, porque en algunos momentos se necesite, porque yo también entiendo que la investigación es dura y que a veces se han cometido injusticias y hay gente que se ha cansado y ha tirado la toalla y que puede ser un magnífico docente. Lo que no tiene que hacer todo el personal es lo mismo. Debe haber profesores que se dediquen más a una actividad que a otras.*

Porque no nos engañemos, las políticas de contratación de las universidades se hacen en función de las necesidades docentes y no de la dedicación y contribución de sus miembros a la investigación y la gestión. La universidad no reconoce a quienes le aportan fondos de los proyectos con reducción de docencia, ni valoran la tarea dedicada a la formación que llevan a cabo los grupos de investigación.

> En la disección de los males, quizás la prioridad primera corresponda, con absoluta justicia, a una confusión que contamina los principios en que se fundamenta la carrera profesional de los profesores de universidad. Si no resultase excesivamente agresivo el calificativo, podría tildarse ésta de esquizofrénica: se progresa en el escalafón académico por méritos realizados en actividades investigadoras y, sin embargo, la dotación de plazas de nuevos profesores se justifica en exclusiva por las necesidades docentes generadas por los compromisos de enseñanza que adquieren los departamentos en las universidades (Michavila, 2005: 38-39).

Esta situación ‘esquizofrénica’ de la que habla Michavila es en realidad una tensión no resuelta y de la que se hace eco Pilar, al ir desgranando sus reflexiones sobre los efectos

derivados de la política de evaluación de la actividad investigadora. Una tensión que produce desequilibrios entre el profesorado a la hora de sentirse reconocidos y valorados por su dedicación, pero que también produce incomodidad entre quienes optan por priorizar su implicación en la docencia. En la medida en que todo ello afecta a la promoción y la carrera académica del profesorado.

La promoción del profesorado en la carrera académica

Uno de los sambenitos que arrastra la Universidad española ha sido el de la endogamia. Que va vinculada a un factor de cultura inercial más profundo que puede interpretarse en términos durkhianos: en una sociedad que se ha estructurado durante siglos en base a los vínculos, dependencias y relaciones clientelistas propias de lo que Durkhain denominó como solidaridad orgánica –en la que se valora la fidelidad del conocido, de aquel que es de 'la tierra' o del clan, choca –no encaja- el sistema de valores de la solidaridad mecánica, propias de las estructuras que llevan al pacto y que caracterizan a las sociedades democráticas, que se basa en los méritos y logros de los individuos y no en la influencia de sus relaciones.

Con la intención de corregir la endogamia, que se mantenía y reforzaba con la reforma que aprobó el Partido Popular –a pesar de querer evitarlo-, el plantear la movilidad en la carrera académica a partir de comisiones de habilitación, no soluciona el problema, pero sí que lo palia en parte. Ahora ya es posible saber lo que se pide para ser titular o catedrático. Es algo público que se encuentra en una directriz ministerial. No depende –tanto- de quienes estén en las comisiones, sino de los méritos que cada candidato presente.

> *Sigue siendo imperfecto y ahora de hecho tampoco la acreditación va suponer mejora, pero ordena. Podrás estar más de acuerdo o no con un criterio o con otro, pero eso es como de los sexenios. Si este sistema sigue, todo el mundo sabe qué tienes que hacer para llegar. Y bueno, podrás estar más de acuerdo con que tengas que tener de esto o de lo otro. Pero yo creo que en un determinado momento marcó unas pautas. O sea, sabes exactamente cómo es que vamos siendo evaluados y qué es lo que se pide. Ya te he comentado antes, que los cursos que hemos tenido que hacer y bueno, pues todo se puede mejorar y evidentemente tenemos que tener la necesidad de aprender. Yo creo que si hay una característica de un buen profesor universitario es esta necesidad permanente de aprender y de estudiar.*

En este sentido la evaluación de los sexenios de investigación no puede desligarse de los cambios en los criterios para promocionar dentro de la carrera académica. Especialmente desde que se cambió la normativa de acceso –las oposiciones en función de las plazas disponibles- y se pasó a las acreditaciones por méritos docentes, investigadores y de gestión –que luego se supone reconocen las universidades y 'sacan las plazas' para aquellos que se han acreditado. Esto ha supuesto aligerar la dependencia de los equilibrios de poder y de las micropolíticas que regían las vinculaciones de los candidatos a los miembros del tribunal, que pasan a tener ahora un papel menos relevante.

En este cambio, los sexenios de investigación adquieren un valor notable, por los proyectos y publicaciones que llevan asociados, lo que ha hecho –junto con otras circunstancias internas de los departamentos- que académicos con una sólida

trayectoria, como Pilar, se hayan mantenido como titulares y no hayan opositado a catedrático a la espera de optar por ser acreditados[121].

> *Yo podría haber sido catedrática hace muchísimos años en mi entorno y he preferido ser titular en Granada. Bueno, porque no me tocó, y aquí hay mucha gente. Ahora estoy liada con los papelitos de la acreditación. Pues porque no me tocaba, en este departamento, los últimos catedráticos que entraron hace cuatro años (lo hicieron) ya con cuatro sexenios. Nosotros tenemos un departamento muy antiguo, con mucha gente buena y no me llegó. Me hubiese tocado ir ahora a la habilitación, pero los tribunales que han salido no eran propios de eso, o sea, que las habilitaciones la última, la que yo firmé eran seis plazas, eran siete miembros del tribunal, uno del consejo y cada uno de los seis miembros llevaba una persona. Y entonces no me tocó. Y como todo currículum es perfectamente criticable, igual que perfectamente defendible, pues tampoco yo tenía yo ganas de ir allí a que me diesen el no.*

Una peculiaridad del sistema de acreditación es que no sólo se valora la investigación, sino también la docencia y la gestión. Esto hace que el profesorado tenga que prestar atención a formar parte de grupos y promover y desarrollar proyectos de innovación docente, participar en seminarios de actualización como enseñante,… Esto ha hecho que la atención de quienes consideraban como prioritario en su sentido de ser como académico su tarea como investigadores, hayan tenido que prestar atención a la relación pedagógica y la manera de favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

> *Ayer hablaba con un compañero y le decía que ya había dado la vuelta con todos los cursos, cursillos, proyectos de innovación docente y todo. Yo como digo, tengo papelitos de todos los apartados. Pero hay gente que está muy enfadada, como tú sabes, con los cursos estos que se han organizado, no siempre han sido una eficacia, ahora lo que no sirven es para tener papelitos. Yo creo que, incluso hablaba con el Vicerrector responsable del tema, tenemos que cambiar de mentalidad completamente.*

Esto ha supuesto que se revalorice el interés por la docencia y por encontrar formas de enseñanza que vayan más allá de la transmisión unidireccional de contenidos y pensar que se aprende de otras maneras, en las que, como señala Hanna (2002: 60-61), el papel del profesor varía de manera sustancial.

> En el aula el docente proporciona un contexto y una estructura para el aprendizaje, pero también investiga y aprende con los estudiantes. El profesor no es la fuente primaria de toda la información relevante para el curso, ni siquiera quien interpreta o integra. Ése es el papel del estudiante. El del docente es el de facilitar el desarrollo de las actitudes adecuadas frente al aprendizaje, orientar, guiar y mediar entre las actividades e intereses que emerjan en el aula, dentro de la estructura general de los contenidos del curso.

Este cambio, que lleva consigo situaciones antes impensables en ámbitos relacionados con las Ciencias Experimentales, donde las publicaciones asociadas a la investigación, constituían el criterio prioritario para la promoción académica, supone reconocer la importancia de preocuparse por mejorar la relación pedagógica en la universidad. Aunque también lleva a la picaresca asociada a la necesidad de tener certificaciones o diplomas que justifiquen horas dedicadas a la formación para la docencia, que no siempre se plantean en función de las necesidades del profesorado, ni teniendo en

[121] Cuando la investigación llegaba a su final supimos que Pilar ya había obtenido la acreditación de catedrática y la universidad había sacado a concurso la plaza.

cuenta el tradicional escepticismo de la mayoría por las cuestiones relacionadas con la enseñanza.

> *Con esto de la acreditación, ahora qué pasa, ahora fíjate tú que se puede dar incluso la situación, que me parece bien que se dé, de gente con cuatro sexenios y que no llega a los veinte puntos de docencia. Porque no se han molestado a hacer nada, me parece bien que no sean catedráticos, porque si creo que hay que tener de todo. Incluso creo que hay que tener gestión, porque si la gestión no solo va a ser, porque ni todo mundo tiene la oportunidad de acceder a un cargo académico o a un cargo en la comunidad. Pero sí todo mundo tiene la posibilidad de tener, como digo yo, los puntitos del otro apartado: proyectos de investigación, cursos de verano, formación continuada, actividades de otro tipo. O sea, algo hay que hacer, no solo podemos llegar, dar nuestras clases y decir punto, eso es lo que te comentaba antes, eso es una academia*.

Este interés por la docencia, que hay que considerarlo como un fenómeno nuevo al que se enfrenta el profesorado que entró en la universidad para 'dar clases' y hacer investigación no surge por una ocurrencia ministerial o por la presión de pedagogos y psicólogos. Se plantea porque se encuentra relacionada con la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se planteó poner en marcha a partir del 2010, a raíz del acuerdo que en 1999 los países miembros de la Unión Europea firmaron en la ciudad de Bolonia.

La experiencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): que tenemos que cambiar, pero yo la verdad creo que es un sistema bueno

Han sido, y están siendo, las políticas de adaptación del sistema universitario español al EEES la realidad –el cambio- que más parece afectar en la actualidad –al memos por el debate generado en la opinión pública y las acciones de protesta de este último curso- a un sector del personal académico. Si se mira sobre el papel los objetivos que acordaron los ministros europeos en Bolonia son, en términos generales, razonables al pretender afrontar, como plantea Haug (2008) las siguientes problemáticas:

> • La insatisfacción con la *eficiencia de los sistemas de educación superior,* con excesiva duración de los estudios y altas tasas de fracaso y deserción, en relación con la marcada rigidez y uniformidad en los currículos propuestos;
> • El *atractivo exterior ha disminuido en el resto del mundo,* Europa perdió en beneficio de EEUU en torno a 1990 el privilegio de ser el destino preferido de los estudiantes y académicos del resto del mundo;
> • La *emergencia del mercado laboral único entre los países de la UE* plantea en estos países la necesidad de aumentar la pertinencia de los estudios en relación con el mercado de trabajo, no sólo a nivel nacional sino también a nivel europeo («empleabilidad»).
> • La *voluntad de fomentar una movilidad más generalizada, fácil y espontánea,* la experiencia adquirida con los programas de movilidad europeos (Erasmus, Sócrates) (…) llevó al convencimiento de la necesidad de acercar las estructuras de los planes de estudio para hacerlas más compatibles entre sí y así facilitar el desarrollo del nivel de movilidad (estudiantil y profesional) que necesita la integración europea. No obstante, resulta claro que lo que se busca es una compatibilidad suficiente, no una forma de uniformización (p. 294-295).

Pero estos objetivos y la manera de acometerlos en la práctica dependen de cada uno de los estados miembros de la UE. En el caso español, cuando se planteó la agenda que

había que desarrollar en los próximos diez años, los políticos, y la comunidad universitaria estaban sumidos en el debate de la LOU. De aquí que se perdiera un tiempo valioso no sólo en informar con claridad lo que significaba la declaración de Bolonia, sino que se vinculó, ya en el primer gobierno del PSOE, con la reforma de los planes de estudio. Lo que hizo que se encendieran las alarmas ante las susceptibilidades y agravios que despertaban los globos sonda ministeriales. Además, para contentar a los rectores y éstos al profesorado que considera que no puede enseñar toda su materia (o materias) en un periodo de tres años (lo que sí hacen en otros países europeos), se optó por la fórmula de cuatro años para el grado.

> Conviene recordar que, en el caso español, el tiempo inmediato a los acuerdos de Bolonia estuvo ocupado por la confrontación en torno a la LOU (Ley Orgánica de Universidades) que impuso el Partido Popular (PP) a pesar de la oposición de la mayoría de los estudiantes, profesores e incluso de buena parte de los rectores, y también del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), aunque luego éste, cuando llegó al Gobierno, no la anulara como había prometido. Con la «batalla de la LOU» en primer plano, *Bolonia* apenas tuvo repercusión hasta que empezó a concretarse en documentos gubernamentales. Estos aparecieron en 2003, en la época de la ministra Pilar del Castillo (PP), y fueron lanzados como globos sonda para captar el grado de aceptación/resistencia a sus contenidos: una práctica recurrente en la política española que, para establecer diagnósticos, sustituye al debate social (Moreno, 2009:37).

Si a todo lo anterior se añade que el proceso de reforma de los planes de estudio se ha hecho de una forma burocratizada, donde mantener el *status quo* de los grupos y las personalidades y lograr el "verifica" ha sido más importante que pensar las finalidades de los grados en función de lo que necesitan los estudiantes para llevar a cabo un trabajo en un mundo cambiante; que el fantasma de la mercantilización de la universidad se ha asociado a la necesidad de una distribución más racional de la oferta de grados en función de su demanda; que el plantear una formación centrada en favorecer el aprendizaje de los estudiantes más allá de las formas unidireccionales y reproductivas se ha asociado a que con ello se bajaba el 'nivel', estamos ante un cambio que, de entrada, ha generado confusión, además de reacciones encontradas.

> *Hay mucha confusión porque entre otras cosas tú sabes que la normativa es muy general, muy general. Y cada universidad la aplica de una manera distinta.*

Sobre todo porque la demanda de pasar a un sistema de aprendizaje centrado en el estudiante se plantea a coste cero – con los mismos espacios y recursos y el mismo profesorado-, y manteniendo grupos con un número de estudiantes que hace casi inviable –a no ser con grandes dosis de imaginación y dedicación al entorno virtual del profesorado- introducir cambios.

> *Evidentemente, nosotros que estamos viendo la experiencia que tiene este departamento. Nosotros tenemos grupos con 120 alumnos y ahí no puedes trabajar. (...) Yo cada vez que entro en la plataforma digital me echo a temblar porque como mínimo tengo veinte mensajes de correo que tengo que contestar.*

Pero el cambio que se propugna no es sólo de estructura, como señala Haug (2008), sino que afecta a las maneras asentadas y naturalizadas de concebir la docencia en la universidad española.

> Es cierto que la reforma curricular toca aspectos muy profundos de la tradición, la cultura y la sociología universitarias. Es una revolución copernicana sugerir que un sistema de calidad es aquél donde los estudiantes aprenden lo que necesitan (no donde se enseña un catálogo enciclopédico de conocimientos abstractos) y que lleva a los estudiantes al éxito (no el que provoca la más alta tasa de fracaso o deserción) (Haug, 2008:296).

Por eso, el cambio, en las primeras etapas se percibe sobre todo, desde el incremento de trabajo, por las horas de dedicación que reclama. Especialmente cuando se realiza desde una estructura de distribución de la carga docente que sigue pensando en términos de una racionalidad pre-Bolonia, en la que la importante era que los estudiantes reprodujeran aquellos que se les dictaba en clase –los apuntes- o actuaran bajo el protocolo preestablecido para el laboratorio.

> *Estamos muy acostumbrados a unas clases magistrales y nosotros venimos teniendo unos grupos muy grandes. Y claro, cuando te metes con eso, y empiezas el tema del trabajo, el seguimiento la evaluación continua, la participación del alumnado, es que no podemos. Estamos entrando en un sistema para el cual no estamos preparados*

Sin embargo, la posición de Pilar, reclama una mayor preparación por parte del profesorado y plantea una duda razonable sobre la respuesta que darán los estudiantes cuando tengan que gestionar su propio tiempo de estudio, basado en su autonomía de aprendizaje, y superar la visión de que todo se resuelve en un examen para el que se estudia en el último momento.

> *Yo llevo ya dos años con EEES en el INEF y me gusta el resultado. Hay que trabajar muchísimo más, pero mucho más; pero no sé si nos hemos preparado para ello, el alumno no está preparado. Porque bueno, hay una estadística, se hizo una encuesta en Sevilla entre los alumnos, digamos del medio hacia arriba, digamos los alumnos buenos, y en cuanto a las horas de trabajo que dedicaban en una semana a su carrera, me parece que no llegaban al 60% de lo que pide Bolonia. La verdad es que tenemos que cambiar, pero yo creo que es un sistema bueno.*

Pero la puerta está abierta. El tiempo dirá, en los próximos años, si las universidades españolas llegan a crear las estructuras que permitan traspasarla con éxito, o si como muchos docentes ya vaticinan, será un fracaso anunciado.

La rendición de cuentas y la capacidad de adaptarse

Otro de los cambios a los que se enfrentan las universidades y que afectan al profesorado, tiene que ver con la rendición de cuentas (accountability), que se ha traducido en la configuración de contratos programa con las administraciones autonómicas que han hecho que, a su vez, las universidades planteen a sus grupos, en especial a los departamentos y facultades, adecuarse a este marco regulador de las relaciones académicas. Esta forma de gestionar las relaciones ha llegado también al profesorado. Aunque cada universidad adopta una denominación diferente (planes docentes,…) y no se ha terminado de hacer efectivo su uso como forma de control –y apoyo-, sin embargo ya está en los espacios del personal docente, hay que cumplimentarlo, sin saber el uso ni el efecto práctico que tendrá.

> *Eso sí que es un problema que tenemos, la burocracia el papeleo, rellenar. Pero me parece bien, me parece que esta especie de contrato programa no solo a nivel de universidad con la comunidad, o de departamento con su universidad, si no a nivel individual.*

Pero como otras exigencias, la rendición de cuentas se plantea sin el compromiso de la otra parte. Sin que quienes llevan la gestión de las universidades, a diferencia de lo que sucede en otras universidades internacionales de referencia, brinde los recursos para que el profesorado pueda asumir sus compromisos.

Entonces yo creo que ahí es donde hay que hacer un esfuerzo de inversión de recursos y de gente. Nosotros tenemos que tener gestores de investigación, a lo mejor no nos tenemos que pasar el día rellenando papeles, sino que vamos trabajando y que luego te pidan justificantes, aquí tiene que haber gente especializada en la gestión, especializada en llevar un proyecto, en llevar el papeleo de todo el mundo y en tener que decirle a un investigador: 'oye que me tienes que entregar esto porque tal día pasa el plazo y lo necesito'. Es que si no, no podemos, si no, no vamos a hacer, entre comillas, nada interesante para el sistema, porque perdemos muchísimo tiempo, lo que tú dices, necesito horas. Yo recuerdo lo que comentó Rosa Regás cuando le dieron el Premio Planeta, dijo: a mí eso me va a servir para comprar tiempo. Y es verdad, es que es lo que necesitamos.

Pero además, la rendición de cuentas se tiene que llevar a cabo en un momento en el que las normativas –por ejemplo de los másters y doctorados europeos- requieren un gran esfuerzo de gestión administrativa al profesorado, al tiempo que de flexibilidad, pues los cambios constantes hacen que su actividad, con frecuencia, tenga mucho que ver con el castigo de Sísifo.

Exactamente y luego la normativa,… Si nos vamos ya por ejemplo a lo que ha sido el doctorado, yo ya me pierdo, yo ya me pierdo. Nosotros vamos yendo transformando, y ahora ya estamos en el Máster Oficial, pero nos vamos perdiendo, no es que no hayamos sido preparados, es que se ha ido haciendo todo como muy a borbotones, y yo sí defiendo ahí la capacidad que hemos tenido, en general de ir adaptándonos. En este sentido creo que somos muy bien mandados y muy educados. Porque no hemos armado ningún follón en un determinado momento.

Bien está que las instituciones públicas rindan cuentas, pero que lo hagan facilitando las condiciones para que el personal académico y administrativo pueda cumplir con su parte. Algo que parece estar lejos de la realidad que hoy se vive en las universidades, donde la presión se impone sin facilitar los recursos de tiempo, materiales y de personal necesarios para llevar a cabo el cambio requerido.

Cambios en los estudiantes: Nosotros tenemos que formar gente que tenga ganas de aprender

Si se miran las cifras de quienes acudían a la universidad cuando Pilar comenzó a estudiar en el curso 1975-1976 y se comparan con los datos del presente curso 2008-2009 (1.389.394), se observa que la cifra se ha triplicado. Las razones de este cambio son de diversa índole, como señala Rahona (2008), pero lo que nos interesa destacar en este apartado no es la cuestión de la cantidad –y sus efectos sociales- sino los cambios que percibe Pilar en los estudiantes.

> Los universitarios de hace medio siglo representaban una parte mínima de su generación. Sin embargo, en el año 2000, prácticamente el 30% de los jóvenes españoles de entre 30 y 34 años poseía un título de educación superior (OCDE, 2002). En nuestra opinión, la explicación a este rápido e intenso crecimiento de la demanda universitaria no se debe a un único elemento, sino que es el resultado de la interacción de múltiples variables. (…) Estas variables pueden agruparse en cuatro grandes bloques: los factores demográficos, los factores económicos, los factores institucionales y, finalmente, los factores sociales y culturales (Rahona, 2008:41).

El incremento del número de estudiantes en la universidad está vinculado a la progresiva extensión de la educación obligatoria a partir de la reforma educativa de

1970 y del impulso que le darán a la educación los dos primeros gobiernos socialistas. Aunque de manera imperfecta, este cambio ha supuesto que grupos sociales que hace 20 años era impensable que llegaran a la universidad, hoy reciben en ella su formación. Lo que supone que se ha producido un reconocimiento de los méritos de los estudiantes.

Pero este aumento de estudiantes también ha llevado consigo, por los cambios que apuntaba Rahona, un cambio en sus intereses y expectativas en relación con la universidad. Ya no pertenecen al grupo social que hace 30 años consideraba que tener un título universitario les iba a facilitar la movilidad social. Han crecido recibiendo los beneficios del Estado del bienestar, pudiendo manifestar sus opiniones de manera abierta; han crecido en un entorno permisivo y con un mayor acceso a los medios y recursos tecnológicos. También han vivido la reciente década de prosperidad económica, en la que parecía que había trabajo para todos y para toda la vida. Todo ello en una sociedad que por una parte considera que tiene la generación de jóvenes mejor preparada de su historia, pero que, cuando llegan a la universidad esta considera que 'están mal preparados'

> *La democratización de la universidad y la amplitud, ha hecho que… y este tema de que pueda acceder a la enseñanza superior todo el mundo, pues tú sabes que una de las quejas que tenemos es que llegan mal preparados. Hay dos cosas, cuando hablamos académicamente y luego como lo que podemos ser como personas. Realmente lo que nos pasaba a nosotros es que éramos una élite; en nuestra época la gente que íbamos a la universidad éramos una élite, a veces íbamos más o menos preparados; yo no entiendo porque a veces se dice que en nuestro sistema íbamos fenomenalmente preparados pues yo no pasé de aprobado sobre Felipe II en segundo, en Historia. Yo aprendí Historia cuando me puse a estudiar, cuando me puse a leer libros, o sea, que tampoco éramos un sistema que estábamos magníficamente formados; había sitios donde por la época no se estudiaba la Generación del 27 en literatura, o sea, que hemos tenido grandes deficiencias de formación. Y cuando dicen, este sistema educativo, ¡un momento! Lo que pasa es que a nosotros sí nos enseñaron una cosa, por lo menos a un grupo de elite: a querer saber, a querer aprender, a tener una curiosidad. Yo no sé si eso ya es lo que se hay ido perdiendo. Pero sí que lo noto en eso. Quizás ahora ya, o será porque nosotros ahora mismo tenemos que evaluar lo que era un título, o la sociedad ya lo evaluaba, o ya el título capacita para otras cosas, no lo sé; no lo sé en qué momentos nos hemos perdido, nos hemos metido en una bulla como decimos aquí y de la cual no hemos sabido salir.*

No es una salida fácil reconocer que lo que sucede es que son diferentes. Que tienen otros intereses, preocupaciones y saberes. Que quizá la universidad no está sabiendo encontrar la manera de conectar con su forma de aprender. A lo mejor sí que quieren saber, pero no de la manera en que se les enseña. Donald Hanna (2002: 65), apunta las condiciones de un entorno que favorece el aprendizaje:

- Favorece el contacto entre profesores y alumnos;
- Estimula la cooperación entre el alumnado;
- Fomenta el aprendizaje activo;
- Ofrece información constante sobre el proceso de aprendizaje;
- Da importancia al tiempo que se dedica a la realización de una tarea;
- Incrementa las expectativas sobre el proceso general; y
- Respeta las capacidades de los alumnos y sus diversas formas de aprendizaje.

Porque parece que no se trata entonces de la masificación –hace 20 años había más-, sino de cómo se favorece su disposición para aprender –y continuar haciéndolo a lo largo de la vida-. ¿No será que muchas licenciaturas –y ahora grados- tienen unas materias y unos contenidos que sólo sirven para pasar los exámenes y que no preparan para afrontar los desafíos de una sociedad cambiante y de un mundo laboral incierto?

> *Nosotros tenemos que formar gente que tenga ganas de aprender. No que sepa mucho, si no que tenga ganas de aprenderlo y que tenga una base sólida que le permita luego tener estos conocimientos. Es lo que te decía antes, yo siempre he tenido ganas de leer y de saber más. Yo creo que en eso en aquella época teníamos esta sensación. Nosotros teníamos más alumnos en Farmacia estudiando la titulación de Farmacia de los que hay ahora, porque había cinco facultades de Farmacia en toda España. Que yo viví una facultad donde en primero éramos ocho grupos y ahora hay seis; o sea que había titulaciones y titulaciones. Que yo estaba en clase con doscientos alumnos más. Y bueno, así nos movíamos.*
>
> *Claro que sí, la diferencia que yo veo, es que teníamos interés. Ahora, hoy en día, eso es como un trámite. Y el título te da mayores posibilidades y menos, y ya está. Entonces por ejemplo, la formación profesional superior está teniendo un éxito muy grande y fíjate yo creo que a veces parte del éxito es que no está en manos de la universidad.*

¿No será que los estudiantes ya llegan a la universidad pensando que lo que estudian es sólo un trámite para obtener un título? ¿No tendrá que ver que la sociedad sigue sin valorar la formación –de ahí el grupo cada vez mayor de los mileuristas y de que nuestros recién licenciados sean los peores pagados de los países de nuestro entorno- y que siguen primando para tener un trabajo las relaciones y el tener una red de apoyo y fidelidad?

> *Yo no creo que sea un tema de masificación, sino de la capacidad, que nos enseñan para que nos permitan tener luego un aprendizaje. Porque yo fíjate, yo doy clases en dos titulaciones muy distintas: en Farmacia y en Actividad Física y del Deporte. El alumno de Actividad Física y del Deporte es, podemos calificarlo, como un autodidacta, una persona que se hace a sí misma, que sabe muy bien lo que quiere, que sabe lo que necesita. ¿Qué pasa en Farmacia? Es como un colegio, aquí funcionamos como un colegio. Todo muy ordenado, todo muy perfecto, pero todo el mundo muy aborregado metido en una actitud de nada más que tengo que aprobar, tengo que aprobar, tengo que aprobar y punto final. Yo de hecho, y no voy hablar de otros compañeros, yo doy clases a lo mejor en segundo y en tercero, alumnos a los que les dan matricula de segundo, y llegan a tercero, pregunto cosas anteriores, y ni idea. Si yo lo he explicado, yo lo he enseñado y ellos lo sabían.*

¿No será que la universidad no tiene en cuenta –y los estudiantes lo sospechan- que estamos en una sociedad postfordista y de un capitalismo especulativo donde siguen ganando 'los malos' –aquellos que tienen del beneficio a corto plazo su bandera-? ¿No será que las políticas del deseo y las pedagogías culturales con las que han sido educados les hacen mirar al mundo, a la universidad y a sí mismo de otra manera diferente a la del profesorado? ¿No será que se sigue enseñando contenidos sin valores sociales y algoritmos neutrales sin considerar sus consecuencias en la vida de las personas?

Ha cambiado el modo de comunicarse y relacionarse. Lo del botellón, nosotros vivíamos en las calles. En aquella época en Granada íbamos a unos bares en la calle llamado uno el Cebollas y otro en el que tomábamos calditos. Pero era distinto, estábamos como todos unidos en aquellas tertulias, todo era trascendente y ahora todo es como intranscendente. Yo tengo dos hijos y hablo con ellos y los veo interesados por los temas; la política los tiene muy desencantados, muy decepcionados. También tendríamos que analizar qué es lo que ha pasado. No se escapa nadie. La movilización social cuando hubo la guerra, tuvo un componente joven importante. La participación en las elecciones generales últimas tuvo una participación de votos jóvenes altísima. Yo estaba de interventora en una mesa y lo veía, como había crecido, como aumentaba. Eso tampoco quiere decir que somos mejores o peores, no, somos distintos. También estamos hablando de personas que siempre han configurado una elite. No todo el mundo tenía esta misma tendencia, esto está claro.

¿No será que vemos a los estudiantes desde la óptica de nuestro presente y no prestamos atención a lo que les preocupa y conmueve? ¿No será que la memoria nos juega a los adultos malas pasadas y no recordamos cómo éramos cuanto teníamos su edad? Pero cambiar, los estudiantes, los jóvenes que hoy van a la universidad sí han cambiado. Como también lo ha hecho la sociedad y los adultos. ¿No será ese uno de los desafíos de la universidad actual, pensar en términos de comunidad de intereses y no de ellos y de nosotros?

La universidad: la importancia de tener misión visión

En este último punto la reflexión apunta hacia la visión de Pilar sobre la universidad. Su mirada recorre aquellos aspectos que necesitan cambiar. Con lo que la visión sobre los cambios se enfoca hacia el sentido del cambio. Hacia aquello que en la dialéctica entre el cambio y el no cambio que caracteriza a las instituciones, resulta más difícil de mover, encuentra más resistencias para ser objeto de innovación.

El primero de estos focos de atención es el sistema de elección, quienes han de regir y marcar las políticas de las universidades. A diferencia de los países anglos en los que esta tarea es objeto de concurso público e internacional, en España se promueve mediante la elección por parte de los diferentes estamentos de la universidad. En algunos casos por sufragio general, y en otros por los miembros del claustro. Si en el primer modelo se busca que quien dirige los tránsitos de las universidades cumpla con las metas que se le han confiado, en el segundo se está más a expensa de los pactos y los acuerdos con los electores y grupos de poder. Los dos sistemas tienen puntos a favor y en contra. En el primero se valoran los méritos de los candidatos. En el segundo la capacidad para generar vínculos en torno a una personalidad. En el primero ha de rendir cuentas a quienes le contratan. En el segundo son las relaciones gremiales las que imperan y, en realidad, se supone que se da cuenta al claustro, pero cuando se cumple el mandato se vuelve a la cátedra de origen sin más exigencias. En el primer caso se actúa como un líder que gestiona un proyecto que se le ha encargado; en el segundo se puede llegar a actuar como un rey.

Esta es la gran asignatura pendiente: nuestro sistema de elección. Quizás porque veníamos de una universidad franquista Y todavía estamos metidos en gestión, en participación, personas que vivimos en la universidad, el exceso de

democratización nos ha llevado a cometer grandes errores. Y era necesario totalmente, pero yo creo que ya podemos plantear otro sistema. Yo por ejemplo, entiendo que el poder autonómico es quién financia, y a la larga los ciudadanos tienen que tener un control mayor, y a los Consejos Sociales nos lo hemos cargado. Porque este concepto de autonomía universitaria yo veo que está muy mal entendida. Porque quien está pagando es el ciudadano. Y ahí tenemos todavía que trabajar y dar un paso hacia adelante. Entonces, no sé si el sistema de elegir nosotros a los gestores, como nos movemos ahora, es lo mejor. Yo creo que llegará un momento, donde bueno, se podrá decir, presenten ustedes una serie de cosas, usted es la persona que nos puede dirigir y nos puede llevar. Y desde luego quitarle esta capacidad, a veces de poder; es que hay rectores que son auténticos reyes.

Por eso, en el modelo español, puede suceder que cuando llega el periodo de las elecciones se olvida que la universidad ha de ser una institución capaz de mostrar un sistema de valores democráticos diferentes a los que imperan en el juego de la vida política nacional y local. Que se ha de favorecer el debate entre ideas y proyectos. Pero como plantea Pilar en el caso de su universidad, al final los candidatos toman la bandera de los partidos políticos a los que se vinculan, y entran en el mismo juego de descalificaciones personales que se produce en la vida política local y nacional.

Bueno nosotros acabamos de salir de un proceso electoral con cuatro candidatos, que además conozco a los cuatro que son amigos míos; los conozco porque, evidentemente, por mi trayectoria profesional, pues llevo muchos años metida en esto y la verdad es que hemos vivido un proceso…. Claro, exactamente, la lucha hacia el poder sigue y aunque hagamos como no, todavía seguimos viéndolo con una visión partidista y seguimos teniendo posiciones excluyentes. En el debate hemos hablado algo de universidad, algo se habla, evidentemente porque entre otras cosas en cuanto se juntan los universitarios el tema es la universidad, porque nos encanta. (…) Sabremos o no sabremos, pero que nos dedicamos a hablar todo el día de eso y todos tenemos ideas de qué hacer y no hacer, pero desgasta mucho. Lo que pasa es aquello que yo digo, nos vamos a jubilar juntos y tenemos una capacidad de adaptación importante, yo vuelvo a eso, que en el fondo el profesor es educado. Es educado y se adaptada, pero ha sido tremendo una parte de ello al sacar todos los trapos sucios a la calle, eso ha sido… El espectáculo ante la ciudadanía no es que haya sido muy gratificante.

Y de este análisis, que se dirige hacia la base de la estructura de la universidad –el sistema de elección de quienes se ocupan de la gestión y de marcar las políticas, se pasa a apuntar tres temas que señalan hacia donde debería ir la futura agenda de la universidad. El primero muestra una visión de largo alcance, y tiene que ver con la necesidad de separar la lucha de los partidos políticos de la universidad en particular y de la educación en general. Lo que significaría que la educación realmente importe, y sea objeto de un pacto nacional basado en acuerdos.

Claramente la enseñanza universitaria tiene que mejorar, la calidad tiene que tender a mejorar a la larga de la calidad de vida de los ciudadanos y eso ha sido así. La sociedad avanza muchísimo en los países con un sistema educativo completo y tienen un nivel de calidad de vida muy superior a los demás. Que se nos ha ido la mano aquí, claro que tenemos una deficiencia muy grande, que tenemos un déficit muy grande, muy grande. Yo siempre digo que la educación

tendría que ser un pacto de gobierno. Y eso es lo que pensamos gente de ideologías muy distintas. Aquí tiene que haber algo con lo que todo el mundo esté de acuerdo, y es desde luego la educación, lo que no podemos es que sea la educación el arma que utiliza el sistema político. Además creo que te sientas en una mesa y básicamente sin entrar en ideología, claro lo que pasa es la ideología impregna todo, entonces en un sistema educativo en lo mínimo todos tenemos que estar de acuerdo

El segundo tema tiene que ver con el desafío de afrontar la internacionalización de la universidad, de ponerse a la altura de las que son reconocidas como mejores universidades del mundo. Algo que no se puede hacer apelando al voluntarismo del profesorado.

Está claro que tenemos que internacionalizarnos, está clarísimo. Yo creo que esta apuesta como tú dices del club de las 200 universidades, eso es lo que prima. ¿Pero estamos preparados? Quizás en eso es lo que te digo que no todo el mundo tiene que dedicarse a todo. Que si hay una persona con capacidad de obtener mayores recursos, porque es un magnífico investigador, participa en un montón de proyectos, necesita un apoyo administrativo. Porque tú sabes que muchísima gente que no quiere coordinar un proyecto europeo es porque esto es tremendo, que nos pasamos la vida rellenando papelitos.

La internacionalización significa pasar de un sistema receptivo (ya vendrán los estudiantes) a uno proactivo (hay que hacer una universidad atractiva para que vengan estudiantes de todas partes); además dejar de plantearse objetivos desde una óptica regional o local. Opinión en la que también incide el análisis que Hanne Smidt (2008) realizó en el IX Foro ANECA sobre la situación de la universidad española en el contexto europeo.

> Una de las mayores diferencias de España con respecto al resto de Europa es su enfoque marcadamente regional. Operar a escala europea no se considera una prioridad estratégica, aunque la cooperación con el resto del mundo, fundamentalmente Iberoamérica, alcanza un valor más alto que el de la media europea (Smidt, 2008:46).

El tercer tema tiene que ver con el cambio en lo que se comienza a valorar de la actividad de los académicos. Ya no se trata de decisiones individuales y de si quiero lo hago y si no, no. Ahora las decisiones de cada cual tienen repercusión en la dotación, por ejemplo, de los departamentos. De esta manera se introduce la noción de productividad –de una manera amplia, no sólo vinculada a la investigación- en la vida universitaria.

Bueno, aquí se ha conseguido un sistema de financiación dónde se reconoce ya no solo la actividad docente si no la actividad investigadora y la transferencia de conocimiento y de resultados de investigación, con lo cual ahora la financiación ya no es sólo por cuantos alumnos tienes o cuantos créditos tienes. Cosa muy importante y que va afectar el funcionamiento de los departamentos, porque imagino en los que tú conoces el funcionamiento también será lo mismo, aquí hay gente que de investigación nada.

La última aportación, más que un tema tiene que ver con la finalidad del proyecto global de la universidad. De su misión centrada en la formación de los estudiantes.

Nosotros tenemos que formar personas con un espíritu crítico; sí, yo creo que lo más importante que tiene una persona es su capacidad de discernir, de criticar y de aportar. Tener afán por saber, por conocer y (no considerar que) *esto es un trámite que tengo que cumplir.*

Con esta frase termina la historia de vida de Pilar y el recorrido por su trayectoria, reflexiones y análisis en torno a su relación con los cambios, de las que se desprenden las siguientes aportaciones.

La cuestión que emana de este testimonio es cómo hacer compatible la exigencia que demandan las universidades en relación a la docencia, la investigación y la gestión, y a la que algunos académicos responden con generosidad y responsabilidad, sin los recursos, apoyos y reconocimiento para llevarlo a cabo.

En relación a los cambios respecto a la situación de ser mujer en la universidad española, se puede decir que la universidad se encuentra en un momento de tránsito, en el que se requiere promover un cambio de mentalidad, que normalice las miradas y las relaciones.

La contratación de nuevo profesorado por la urgencia de la demanda de estudiantes, no siempre se realizó eligiendo a aquellos que tenían la disposición, formación y capacidad de aprendizaje y compromiso que ha de formar el perfil de un persona que se dedica a la academia en la universidad.

La evaluación de los sexenios de investigación ha supuesto un cambio para el profesorado de la universidad española. Un cambio que si bien ha tenido los efectos positivos enunciados, también ha dejado sin resolver las nuevas diferencias que –en lo referente a la dedicación- se plantean entre el profesorado.

Plantear la movilidad en la carrera académica a partir de comisiones de habilitación, no soluciona el problema de la endogamia, pero sí que lo palia en parte. Ahora ya es posible saber lo que se pide para ser titular o catedrático. Es algo público que se encuentra en una directriz ministerial. No depende –tanto- de quienes estén en las comisiones, sino de los méritos que cada candidato presente.

Un cambio notable que poco a poco comienza a impregnar las universidades es la valoración de la innovación docente. Reconocerlo como criterio prioritario para la promoción académica, supone valorar la importancia de preocuparse por mejorar la relación pedagógica en la universidad.

El EEES reclama una mayor preparación por parte del profesorado y plantea una duda razonable sobre la respuesta que darán los estudiantes cuando tengan que gestionar su propio tiempo de estudio, basado en su autonomía de aprendizaje. Además de la necesidad de recursos para poderlo implementar.

Respecto a la rendición de cuentas se plantea sin el compromiso de la otra parte. Sin que quienes llevan la gestión de las universidades, a diferencia de lo que sucede en otras universidades internacionales de referencia, brinde los recursos para que el profesorado pueda asumir sus compromisos.

Finalmente, no perder de vista que la finalidad de la universidad no es sólo favorecer la ciencia y la innovación tecnológica, sino *formar personas con un espíritu crítico; sí, yo creo lo más importante que tiene una persona es su capacidad de discernir, de criticar y de aportar*.

Todo ello sin olvidar que,

> La oportunidad de cambiar las cosas está a disposición de todos aquellos que se preocupan por el aprendizaje a lo largo de toda la vida, por la igualdad de acceso y por abrir la academia a una nueva luz, a nuevos procesos y a nuevas ideas. Éstos son los desafíos de la enseñanza para el nuevo siglo (Hanna, 2002: 31).

18
Dentro y fuera de la universidad: cuando el conocimiento profesional empodera la enseñanza y la didáctica del arte

Juana Mª Sancho, Montserrat Rifà e Isabel Merodio

El proceso de escritura de una historia de vida "en diálogo"

Tres mujeres con trayectorias de vida distintas coinciden en el proceso de escritura de esta historia de vida. Isabel, la mujer que protagoniza esta historia tiene 65 años de edad y cuenta con 22 años de experiencia como docente en la universidad. Durante estos años ha compatibilizado su labor como profesora asociada en la Universidad Complutense de Madrid con su trabajo como profesora en una Escuela de artes y oficios –llegando a compaginar en alguna ocasión hasta tres trabajos a la vez. Isabel va recordando su trayectoria. La escritura de esta historia tiene para ella el valor de recordatorio y probablemente de cierre de una etapa en la institución a la que ha dedicado buena parte de su vida: *Bueno, creo que me ha sorprendido, porque no me imaginaba nunca que me vendrían a preguntar nada sobre ello. (…) las cosas te llevan de una a otra sin darte tiempo para nada y así te paras un poquito más a pensar. (…) Porque yo soy muy de que, lo que pienso lo hago, entonces coincide*. A lo largo de la entrevista se representa a sí misma desde la coherencia y la lealtad que existe entre sus ideas y las actuaciones o el trabajo realizado. Espera de este relato que pueda servir a alguien más, ya que a ella las valoraciones y reflexiones en general le ayudan a orientarse. En la actualidad, por razones personales, ha tenido que dejar de dar clases en la Facultad y no ha renovado su contrato, a pesar de que han insistido mucho para que se quedara. El siguiente párrafo resume su trayectoria a lo largo de estos años y la percepción que tiene de sí misma:

> *…. yo creo que he tenido siempre una curiosidad enorme por el ser humano. Soy pintora, y mi principal tipo de trabajo son los retratos, porque me interesa la persona, me interesa el ser humano. Eso me ha llevado también a interesarme por la Psicología, la Antropología, por todas las disciplinas que estén en relación con la persona. Lo que al principio parecía que me apartaba de mi trayectoria de enseñante, docente e investigadora, pues resulta que no, porque luego ha incidido directamente uniéndose todo y dándome un perfil distinto. Eso por un lado. Y, por otro, el hecho de que yo me decidiera a hacer la experiencia desde abajo hasta arriba, con niños pequeños hasta que han sido mayores, me ha llevado a tocar prácticamente todos los niveles de enseñanza. Porque he dado clase en centros privados, en Institutos, en Escuelas de Formación del Profesorado, en los CAP, en la Facultad, en Cursos de Verano…he estado en puestos de Dirección, en el Ministerio de Educación…. Claro, eso me ha dado una visión global, que hay poca gente que la tenga. Porque no es normal, lo normal es que te centres en un solo punto*

para luego enfocar la didáctica. A mí me ha sido muy práctico -y muy efectivo para los alumnos- , porque da igual que me pregunten sobre niños pequeños o sobre gente de Facultad o de Artes Aplicadas, me da igual.

Para Juana y para mí, el relato se sitúa en el marco de la investigación que estamos llevando a cabo, por esta razón, el significado que tiene para nosotras es distinto. Juana ha realizado la entrevista que permite la reconstrucción de la historia de Isabel, es profesora e investigadora titular en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Juana formula sus preguntas con respecto y admiración por la historia de Isabel, desde la sorpresa que le produce escuchar a otra mujer en la universidad que pertenece a un campo de saber distinto y va descubriendo a través de sus preguntas las motivaciones, las sutilezas, los cambios, los puntos de inflexión, los aprendizajes, las aportaciones y logros. La tercera mujer soy yo misma, que me enfrento a la interpretación de la entrevista, para dar forma a una historia de vida a partir del material ya transcrito. Mi relación con Isabel va a ser se complicidad, como estudiante y profesora de Bellas Artes que he sido y conocedora del contexto. Incluso, hemos impartido las mismas asignaturas. Pero a la vez de extrañamiento, como profesora contratada doctora que trabaja en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, me encuentro entre Isabel y Juana. Lo que me resulta ajeno y fascinante a la vez de la historia de Isabel es la posibilidad de estar dentro y fuera de la institución, debido a mi vinculación exclusiva con la universidad.

Los inicios y los múltiples contextos del trabajo del profesorado de Bellas Artes

Al igual que otros profesores de enseñanza del arte, el interés por conocer e intensificar la relación entre la teoría y la práctica, media en la trayectoria de formación de Isabel. Inició su carrera como profesora de Dibujo en 1966 y desde 1971 trabajó en la Escuela de Artes y Oficios, primero como interina y luego con plaza después de pasar unas oposiciones. Estudió Psicología y Antropología como complemento a su profesión. Isabel justifica este recorrido de la siguiente forma: *pensaba que sabía mucho de los contenidos de Bellas Artes, pero muy poco de los alumnos que tenía delante. La Psicología me enseñó lo que tenían de singular, y la Antropología, en cambio, lo que todos tenían en común. Ambos enfoques se complementaban, y me han servido muchísimo en las clases y en la vida*. Estudió Psicología en el Instituto Internacional de Boston en España, donde también ejerció desde 1976 hasta 1979 como Profesora Ayudante de la asignatura de "Antropología Cultural". Explica que fue un profesor, el D. Carmelo Lisón Tolosana, quien la animó a estudiar, durante una etapa en la que se identifica aún como estudiante, ya que le dio la oportunidad de seguir aprendiendo. Por esta razón, Isabel ubica su primer contacto con la tarea como profesora universitaria en la Facultad de Bellas Artes y aunque había ejercido la enseñanza en diversos contextos (la Escuela de Artes Aplicadas, Institutos y centros privados) recuerda su ingreso como un momento muy significativo en su trayectoria: *Para mí era una sorpresa, porque era todo nuevo y además Bellas Artes es un poco especial y en lo propio de mi campo, muy diferente de Antropología*. Esto fue entorno al año 1982 y ha estado en la Facultad hasta septiembre del año 2007, aunque tal como ella matiza sólo ha impartido docencia durante 22 años. Estuvo tres años sin ir a la universidad, debido a que no le otorgaron la compatibilidad con su trabajo como profesora en la Escuela de Artes y Oficios.

De forma resumida, podemos destacar cuatro momentos en la historia de la enseñanza profesional del arte en España que nos ayudarán a contextualizar el relato de vida profesional de Isabel[122]:

1. La Real Academia Española de Bellas Artes San Fernando en Madrid –de la que la UCM se considera heredera[123]– se fundó en 1752, y al igual que las academias de Roma y París, se trata de espacios que emergieron en un contexto de legitimación de las monarquías. Basadas en un concepto tradicional del arte y disciplinar de la formación del artista [124] , se trataba de un contexto principalmente masculino. El aprendizaje de la norma que constituye discursivamente el academicismo era predominante en el ámbito institucional y ha perdurado hasta la actualidad.
2. La emergencia de las Escuelas de Artes y Oficios, que históricamente se vinculan con el aprendizaje de prácticas artísticas, artesanales y de diseño, emergen a finales del siglo XVIII, en ciudades europeas donde prevalecen contextos de cambio industrial y tecnológico (Berlín, Londres, Barcelona), con un sentido más popular de la enseñanza del arte, donde los talleres implican una organización más horizontal que en la academia;
3. Junto con el romanticismo y el mito del artista como genio, las nuevas expresiones artísticas del siglo XX y la revolución tecnológica de la fotografía y el diseño, acabaron por cuestionar la hegemonía de las enseñanzas académicas. En el siglo XX la enseñanza del arte basada en el modelo expresionista se fortaleció con la profesionalización de los artistas de las primeras y segundas vanguardias como enseñantes en escuelas e instituciones. En el Estado español, este proceso se retardó hasta los años sesenta y setenta, para acabar incorporándose tardíamente en algunas escuelas de Bellas Artes donde llega a convivir con el academicismo;
4. El último fenómeno que hay que considerar en esta historia, es la transformación de las Escuelas Superiores de Bellas Artes, por ejemplo la de Madrid y Barcelona, en Facultades de Bellas Artes integradas en el sistema universitario español. Después de la guerra civil española se estableció de forma oficial la existencia de las Escuelas Superiores de Bellas Artes. El decreto del 21 de septiembre de 1942 garantizaba la centralización de los estudios a partir de establecer un régimen común y la influencia del Estado en estas instituciones (el director del centro era de libre elección ministerial), un decreto que siguió vigente hasta 1978, año en que las escuelas se transformaron en facultades universitarias, conservando el mismo nombre y los trazos de su propia historia.

Queremos citar otra publicación de Isabel que recoge la preocupación por la formación de los docentes de enseñanza secundaria en educación artística es la que realizó en 2004 junto con Manuel Hernández Belver: La educación artística y la formación del profesorado en secundaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7, 45-

[122] Algunos de estos datos proceden del texto: "Debats al voltant de les propostes formatives en l'ensenyament de les Arts". En Hernández, F.; Rifà, M. y Barragán, J.M. (1998). *Pedagogia de l'Art. Identitat de l'artista, context i ensenyament de l'art.* Barcelona: Universitat de Barcelona

[123] Tal com se afirma en la reseña histórica incluida en la página web de la facultad: http://www.ucm.es/centros/webs/fbartes/index.php?tp=Nuestra%20Facultad&a=centro&d=490.php

[124] Véase Las academias artísticas en España. Epílogo de F. Calvo Serraller incluido en Pevsner, K. (1982). *Las academias de arte*. Madrid: cátedra.

62 (accesible el 1 de diciembre de 2009: http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/07-03.pdf)
Isabel reflexiona en la entrevista sobre cómo vivió su incorporación como profesora en la Facultad de Bellas Artes ubicada en el campus de Moncloa de la Universidad Complutense de Madrid –la universidad española con mayor número de alumnos presenciales: "*la verdad es que encajé bien. Iba con mucho miedo, porque pensaba: 'Yo no sé nada, ¿qué voy a hacer entre tanta gente tan inteligente?'. Pero luego, la verdad es que todo ha ido bien y he estado siempre muy a gusto*". Para Isabel, la propuesta de incorporarse como profesora surgió a partir del trabajo de tesina que le permitió acceder al título de licenciada en Bellas Artes, en ese contexto de transformación que acabamos de mencionar:

> *En nuestra época, solo podíamos obtener el título de Profesores de Dibujo por las Escuelas Superiores de Bellas Artes. Pero al convertirse éstas en Facultades, nos dieron la oportunidad de ser licenciados. Para ello, teníamos que hacer primero una tesina. Cuando fui a llevar lo que presenté como tal, el Director del Departamento de Didáctica, D. Manuel Sánchez Méndez, me propuso qué me quedara a dar clases; fue así como comencé a trabajar en la universidad (…) Lo que llevé como tesina, era un libro que iba a editar Narcea*[125]*, que recogía una investigación que llevaba varios años haciendo, para comprobar cómo se desarrollaba el gesto gráfico y el aprendizaje artístico plástico en el niño, desde que era pequeñito en adelante.*

Su trabajo en la facultad, las distintas categorías como profesora y la docencia

Isabel explica que se incorporó a su trabajo en la Facultad de Bellas Artes como *penene*, profesora no numeraria, un colectivo muy diverso en cuanto al tipo de contratación, dedicación y salario que, justo en el año en que Isabel ingresó, se movilizó intensamente en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Universidad Complutense, por la regulación a la que se veían sometidos por ley y por decreto. Isabel fue *penene*, encargada de curso, hasta que al fin tal y como explica no les renovaron el contrato. Recuerda incluso cómo durante el curso 1986/87 estuvo dando clases sin cobrar, como Colaboradora Honorífica, hasta que le dijeron que definitivamente no le daban la compatibilidad. Isabel también estuvo durante un tiempo trabajando en el Ministerio de Educación y Ciencia[126], una tarea de la que se alejó por considerarla demasiado burocrática, ya que como explica, entonces sólo daba clases en la Facultad y tenía la sensación de que "*vivía de los recuerdos y de los libros, que no eran clases vivas, vividas, porque la docencia siempre está cambiando*". Ya en 1990 le propusieron volver

[125] Isabel Merodio publicó en 1980 en Narcea el libro *Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio* que fue considerado su tesina. Tiene otra publicación posterior en la misma editorial con el título: *Otro lenguaje: La enseñanza de la expresión plástica: etapa 12-16 años*.
[126] Véase el texto publicado en 1994 por Isabel Merodio, como asesora técnica en la Subdirección General de Enseñanzas Artísticas (MEC) que lleva por título: "La nueva ordenación de las enseñanzas artísticas de artes plásticas y diseño". *Arte, Individuo y sociedad*, Nº 6, 1994 , pags. 57-76 (accesible el 1 de diciembre de 2008 en http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9494110057A.PDF)

a la Facultad: "*¿Por qué no vuelves?, pídelo otra vez, ahora dan compatibilidades*". Efectivamente, esa vez se la dieron y desde entonces hasta ahora ha seguido dando clases como profesora asociada a tiempo parcial, con una asignación de 12 créditos en el plan docente, compaginando su trabajo a tiempo completo en la Escuela de Artes Aplicadas, actual Escuela de Arte. Esto implica que además de las 18 horas semanales de su trabajo habitual, Isabel enseñaba más de 4 horas semanales en la Facultad, a lo que hay que sumar las horas de atención al alumnado, las reuniones, el trabajo de investigación, etc.

De aquella época de su incorporación como docente universitaria, recuerda a los compañeros de trabajo, es decir, a los que constituían el equipo de profesores de la Facultad en aquel momento. Isabel explica que se encontró "*con dos tipos de compañeros. Los que quedaban de las 'viejas glorias' eran un encanto de personas, casi todos grandes artistas e investigadores, que a mí me ayudaron y me enseñaron muchísimo. Luego estaban los que, como yo, éramos primerizos y estábamos intentando aprender*".

El vínculo entre los dos trabajos que ha compatibilizado a lo largo de estos años es fundamental para comprender el sentido que otorga a la enseñanza en la universidad y a la relación con el conocimiento artístico y de la educación artística: "*En realidad me ha gustado estar en los dos sitios a la vez, porque en Artes Aplicadas doy clases de Dibujo Artístico y Proyectos y en la Facultad he explicado siempre a los alumnos cómo se dan ese tipo de clases*". Al principio impartió las asignaturas de "Pedagogía del Arte" y "Psicología de la Imagen", que eran anuales. A partir de los cambios en los Planes de Estudio, Isabel pasó a impartir: "Expresión Plástica Infantil" y "Educación Artística (Pedagogía)". El Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica al que ha pertenecido Isabel, tiene docencia en la Facultad de Bellas Artes y en la Facultad de Ciencias de la Educación. En los últimos cursos como profesora universitaria, Isabel ha impartido principalmente las asignaturas de "Creatividad" y "Didáctica de las Artes Plásticas" y también clases de máster y doctorado.

En la primera etapa como docente, coincidiendo con la incorporación de Isabel como profesora universitaria, durante los años ochenta, se produjo un proceso de masificación de la universidad española, que condujo a una mayor apertura y democratización en el acceso a los estudios superiores, que Isabel describe del siguiente modo: "*en cierto sentido fue un choque al encontrarme con estas clases enormes, masificadas, que era todo lo contrario de lo que yo esperaba en una Universidad. Bueno, este fue mi principio*". Isabel compara las consecuencias de este proceso en la enseñanza de las artes en la universidad con la Escuela de Arte. Especialmente se queja de la disminución de la atención que podía dar al alumnado y cómo esto condicionaba el tipo de clases que se podía hacer, algo que contrastaba mucho con las clases que ella impartía habitualmente en los talleres de la Escuela de Arte.

> *Los problemas que yo encontré (…) fueron porque era un momento en que las facultades se habían abierto a más gente. Era una masificación enorme, con clases de 160 personas o más. Aquello era un mata-personas, porque, sí era verdad que se había abierto, pero también era verdad que se había bajado mucho el nivel. Era tanta gente, que no la podías ni atender. Tenías que dar clases en plan teórico y poco más, porque no podías materialmente casi ni corregir. Eso, en la Facultad de Bellas Artes (yo no sé en las otras), supuso un retroceso grande porque bajó mucho los niveles.*

> *La enseñanza artística requiere una enseñanza muy personalizada, adaptada a cada alumno, aunque sea Didáctica. Porque ¿cómo enseñas el Arte?, ¿cómo enseñas a ver el Arte? No es solo un conocimiento sino una forma de 'ver' y de 'ser' (…) Esa parte faltaba. Quizás estoy mal acostumbrada porque en las Escuelas de Arte la ratio es de quince alumnos en las materias teórico-prácticas, y eso te da unas posibilidades enormes.*

Posteriormente, se produjo una reducción del número de alumnos, ya que como Isabel explica se logró fijar números *clausus* y la situación se normalizó – a ello contribuyó la clasificación de las materias en teóricas y prácticas, talleres y laboratorio, etc. Después de este primer período, la implantación de los nuevos planes de estudio marcó un cambio en la enseñanza de las artes en la universidad, en la segunda mitad de los noventa. Entre otras reformas, se produjo la supresión del quinto curso en Bellas Artes y la reorganización de las asignaturas que se convirtieron en cuatrimestrales. De esta segunda etapa en el ejercicio de su docencia, Isabel destaca la tensión entre la gestión del tiempo –la organización cuatrimestral de las asignaturas, que promueve un aprendizaje intensivo– y los aprendizajes artísticos: "*un aprendizaje yo diría, más de conducta que de memoria; más de modelar la manera de mirar, de apreciar las cosas, de profundizar hasta conseguir la obra bien hecha y, por lo tanto, también de enseñar. Y eso requiere un tiempo de sedimentación, hasta que se asimila, se integra y se acepta*". En el nuevo plan de estudios, las clases de Didáctica localizadas en los últimos cursos estaban abiertas a todos los alumnos que querían ser profesores y se convirtieron en materias de libre elección a las que se podía acceder desde otras carreras, tanto en "Didáctica" como en "Creatividad"

> *Era una ventaja en cuanto que tenías un auditorio muy variado que enriquecía la clase con sus intervenciones. Pero también iba en contra el que yo tenía que explicar cosas muy básicas, propias de nuestra carrera (…). Era un contrasentido, porque, por un lado, era una especialización para los de Bellas Artes, pero, por otro, tenía que ser una generalización (…).*

Para Isabel el tercer gran cambio ha sido el de la "Universidad Virtual", un cambio que valora positivamente en cuanto a la inmediatez que genera en la relación con los alumnos, aunque argumenta que le "falta el contacto humano" en la comunicación. A pesar de que en los últimos años se ha ido incorporando a la enseñanza virtual y ha participado en proyectos de innovación docente[127], Isabel concluye que este momento en que el cambio es inminente coincide con su renuncia a la enseñanza universitaria por motivos personales.

[127] Junto con un grupo amplio de profesores de su departamento, Isabel participó en la presentación de una comunicación titulada: "ICON (IConoteca *ON line)",* que se ha publicado en las actas de la *II Jornada Campus Virtual UCM. Como integrar investigación y docencia.* AAVV (2005). Madrid: UCM, Vicerectorado de Innovación y Espacio Europeo de Educación Superior. Iconoteca *on line* (ICON) es un catálogo de recursos didácticos: documentos, gráficos, imágenes y audiovisuales, útiles para elaborar material de apoyo a la docencia. En este trabajo se describen los objetivos del proyecto y las categorías utilizadas para clasificar los recursos (accesible el 1 de diciembre de 2008 en http://eprints.ucm.es/5504/1/II_JORNADAS_CAMPUS.pdf).

La práctica de la investigación en las artes y su enseñanza

A menudo, la investigación en educación artística se caracteriza por la generación de espacios donde intersecan la búsqueda de nuevos saberes, el análisis y la interpretación, con los procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes. En el párrafo siguiente, Isabel explica el proceso de negociación que le condujo a su primera investigación, que se convertiría en la tesina que le posibilitaría la entrada en la universidad. Este fragmento también evidencia que en este campo de investigación los límites entre el rol del investigador y del profesor a veces se diluyen, e incluso puede que una 'buena' investigación se mida a partir de si logra producir o no orientaciones para la práctica de la enseñanza.

> *Realizar la investigación fue complicado. En la enseñanza pública no me dejaban y tuve que solicitarlo en la enseñanza privada. Finalmente me aceptaron en un centro, entonces experimental: el Instituto Veritas de Somosaguas (Madrid). Allí me dijeron que sí, con la condición de que fuera una profesora normal de Dibujo, con las clases que me correspondieran. A su vez ellos se comprometían a dejarme con los mismos cursos desde abajo hasta que yo quisiera. Y así fue como inicié la experiencia para ver cómo se iba desarrollando todo ese proceso. El resultado era ese libro, que se iba editar justo cuando salió la posibilidad de presentar la tesina; así que le pedí a la editorial que esperase un poquito y me dejara un tiempo, que la publicase en septiembre en lugar de julio. Y cuando la llevé a la Facultad y la leyeron, me propusieron quedarme.*

Isabel finalizó el doctorado en el 2002[128], ella justifica esta tardanza en parte debido a la importancia que tiene publicar un tema investigado para la enseñanza, lo que tenía como consecuencia que tenía que ir cambiando el tema de la investigación: "*Yo pensaba que era mejor así, porque al ser cosas de Didáctica, era mejor para la gente que estuviera publicado*". Isabel da otra razón de peso para comprender el sentido que tuvo para ella hacer el doctorado: "*tampoco lo necesitaba porque tenía el puesto fijo en Artes Aplicadas, no tenía la urgencia de hacerlo*". Crear, innovar, investigar y publicar es el proceso que suele seguir en la investigación de las artes y su enseñanza. A lo largo de estos años, Isabel ha publicado diversos artículos, capítulos de libros, monografías y también ha participado como coordinadora de algunas publicaciones [129] . La incorporación a la investigación fue primero a título personal, motivada por la fascinación de la lectura y la búsqueda de comprobaciones en la práctica, y luego a partir de participar en proyectos de investigación en la Facultad.

---

[128] El título de su tesis doctoral es: *El Bachillerato experimental (Artes plásticas) en las escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos*.

[129] A lo largo de esta historia se mencionan diversas publicaciones, que están referenciadas en las notas anteriores. Además, destacan como libro publicados por Isabel Merodio: *Didáctica de las Artes Plásticas* (2002). Madrid: Cyan, proyectos y producciones editoriales; y *Didáctica de las Artes Plásticas* (1998). Madrid: Universidad Complutense. Ha coordinado, junto con otros profesores, María Acaso y Manuel H. Belver: *Arte infantil y cultura visual* (2005). Madrid: Eneida. Y junto con M. Dolores Martín: *El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura.* Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.

…la primera investigación fue mía, personal, propia, tal como se me ocurrió. Por eso fui al centro privado y pedí dar clase con los mismos alumnos hasta el final. Luego he tenido a muchos de ellos en la Facultad, lo que ha sido muy interesante, porque me ha permitido ver el despliegue de capacidades de la persona desde que te la encuentras, con tres, cuatro años, hasta que ha terminado en la Facultad. Fue una investigación muy bonita que duró 18 años en el colegio, así que fue una investigación bastante seria.

Luego ha sido en la Facultad. Cuando se consolidó un poco el Departamento de Didáctica (en aquel momento estaba de director del Departamento Don Manuel Sánchez Méndez), quisimos hacer el Museo Pedagógico que posteriormente hubo que hacerlo virtual, porque no nos dejaban espacio. En aquel momento ayudó mucho Isabel Caride (actualmente trabajando en el Museo del Prado) y conseguimos organizarlo como un lugar donde se pudiera realizar investigación sobre el tema. Posteriormente lo asumieron el actual Director del departamento D. Manuel Hernández Belver y el resto de los profesores. Existe y seguirá existiendo como MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), aunque sea virtual[130]*. La idea era establecer un punto de conexión entre lo que se hacía en los centros, en la enseñanza, con las personas que se interesaban por ello, fueran alumnos, profesores, o personas dedicadas a la investigación y tratar de aglutinar todo eso. Se empezó así. El MUPAI ha sido uno de los proyectos que ha estado ahí siempre latente y que ha dado origen a otras investigaciones. De hecho, incluso hay tesis sobre el tema del MUPAI, realizadas por alumnos que han colaborado. Fátima Cozán y Daniel Zapatero nos ayudaron a ponerlo en la red, e hicieron su tesis sobre esto: hacer la parte virtual de cómo entras en un museo, de cómo lo ves y tal.*

Como explica Isabel, este proyecto del grupo de investigación GIMUPAI, ha implicado a mucha más gente, ya que la construcción de "*un fondo de material importante con dibujos y trabajos de alumnos, bien catalogados, de fácil acceso, requiere mucho trabajo constante*". Además de contribuir a iniciar y mantener el Museo Pedagógico, Isabel ha pertenecido al Consejo de redacción de la Revista *Arte, individuo y sociedad* y ha colaborado en la organización de Congresos Internacionales de Pedagogía –aquí Isabel se refiere a las distintas ediciones del congreso de arte infantil que ha coordinado el GIMUPAI. Aunque su situación como profesora asociada no le ha impedido asumir tareas relacionadas con la investigación y la gestión, el reconocimiento de su perfil como investigadora no ha sido el mismo que el de un profesor titular, los nombramientos anuales y la imposibilidad de tener sexenios, es algo que ha marcado su trayectoria, a pesar de las diversas investigaciones y publicaciones. Quizás por esta conciencia de las condiciones del trabajo de los asociados, Isabel ha sido representante de los profesores asociados en la Junta de Facultad, durante prácticamente casi todo el tiempo que ha estado allí. El reconocimiento de la antigüedad, los trienios, los ha conseguido a través de su trabajo en la Escuela de Arte. Más allá de esta singular posición, Isabel narra su visión de la investigación en este campo, lo que nos permite comprender el significado que le otorga a esta actividad:

[130] La página web del museo virtual es: http://www.ucm.es/info/mupai/

> *(…) he participado en muchas investigaciones, primero las que he hecho yo personalmente, o las que he coordinado en el Ministerio de Educación o en la Escuela de Arte, como grupos de trabajo, pero luego en equipos de la Facultad que es lo que tú me preguntas, pues sí, porque en toda la Facultad siempre se han organizado muchas investigaciones. Actualmente tenemos varios proyectos, que algunos dirigía yo y he tenido que delegar ahora, al dejarlo, en otras personas y otros que eran compartidos: uno de la enseñanza en hospitales, otro…, o sea distintos proyectos.*

Isabel se refiere a otros proyectos del grupo en su entrevista, de entre los que destaca esta investigación sobre cómo trabajar didácticamente en los hospitales con los enfermos. El proyecto "CurARTE, juguetes creativos hospitalarios", que se ha desarrollado conjuntamente con la Universidad de Salamanca y otras universidades. En el contexto de la Facultad de Bellas Artes, al igual que en otras áreas donde la investigación es aplicada e intervienen otras instituciones y empresas, la firma de convenios para articular lo que se denominan proyectos de transferencia de conocimiento o tecnología es algo habitual. Isabel se refiere en su entrevista a ellos como una práctica habitual, entre los que cita: un convenio reciente con "Imaginarium" que implica la fabricación de materiales; otro proyecto que han llevado a cabo sobre la Seguridad en el Trabajo que abordaba los riesgos que tenían los profesores cuando estaban dando clase; convenios con Telefónica, para organizar el enfoque didáctico de sus exposiciones temporales, etc.

En el contexto de la investigación en Ciencias Humanas, y de forma muy particular en las Artes, hace unos años se logró el reconocimiento de las exposiciones y la obra artística producida en los currículos del profesorado. Isabel sigue realizando obra artística, en concreto retratos y aunque no hace exposiciones, le muestra a Juana un retrato hiperrealista del que fuera Director de la Escuela de Artes Aplicadas de Madrid, D. César Montaña, escultor ya fallecido: "*Era una gran persona. Con la cual yo estaba en deuda, porque fue el que me enseñó a mí a asombrarme estéticamente. Asombrarme ante las cosas lo he hecho desde pequeña, pero a asombrarme estéticamente lo aprendí viéndole*". Cuando César se incorporó a la Escuela donde estaba Isabel, le propuso ser jefa de estudios, y estuvieron trabajando como equipo directivo varios años. En resumen, Isabel vive la compaginación de la docencia y la investigación universitarias con sus intereses profesionales de este modo: "*en el mundo del Arte está todo relacionado, siempre estamos interesados en muchos campos. Además somos muy pocos, estamos todos muy relacionados, estemos en un sitio o en otro, esa es la realidad. Es un ámbito en el que nos conocemos bastante*". Isabel también explica que la práctica de incorporar profesionales a la enseñanza universitaria es algo común en el campo de las artes, nos aclara que no tiene un perfil excepcional y que está rodeada de otros colegas que viven esta misma situación. Se trata de profesionales que transitan de la producción artística o de las clases en una escuela o instituto a la universidad, y viceversa, como en el siguiente caso: "*... el Profesor Joaquín García Donaire, académico, que también era escultor, fue profesor en la Escuela de Arte y luego pasó a la Facultad, y así continuamente. O sea, que realmente la Facultad se ha nutrido mucho de la gente que hemos estado en las Escuelas. Es decir, que lo que yo he hecho de ir de un sitio a otro, es bastante corriente.*"

Lo que valora de la universidad: aprender a comunicarse y la relación con el alumnado

Isabel destaca principalmente de su trabajo en la universidad la posibilidad de compartir experiencias e investigaciones y el proceso de internacionalización. El proceso de apertura de las universidades a partir de los años ochenta hasta la actualidad, ha conducido a debates que van más allá de las fronteras de la propia institución en las que se trabaja y que tienen una repercusión a nivel nacional e internacional. En el caso de Isabel, aunque personalmente no ha experimentado una estancia en el extranjero es algo que valora muy positivamente de la universidad –le surgió la oportunidad de ir a Sudamérica, pero esto no ha ocurrido debido a que tiene personas mayores enfermas en su familia. Isabel también argumenta que hay que dejar que sean los profesores nuevos los que hagan estas cosas, desde la perspectiva de que es preciso dinamizar el intercambio. Un ejemplo de cómo se ha producido el proceso de europeización, lo pone Isabel al mencionar la importancia de su participación en un tribunal que valoró la primera tesis europea que se hizo en la facultad[131]. Considera la comunicación de las ideas y la práctica en distintos foros y redes como muy importante en su trabajo y destaca que constituye su mayor aprendizaje en la universidad:

> *(…) la posibilidad de comunicar como lo estoy haciendo contigo, comunicar con gente que no fuera estrictamente de tu ámbito, pero que fuera de otras universidades extranjeras. Eso es muy importante porque al principio estábamos muy independientes, cada uno en nuestro espacio y nada más. Esa posibilidad es muy importante porque te permite cambiar de contexto, cambiar opiniones, hacer muchos convenios con Alemania, con Estados Unidos, con muchos sitios, dentro mismo de España, con otras universidades, que antes no se hacía. Este proyecto que te digo de los hospitales, se originó entre Salamanca (con la profesora Ana María Ullán) y Madrid (con el profesor Manuel Hernández Belver). Creo que esa comunicación ha sido un punto de inflexión importante.*

Como hemos visto antes, para Isabel el acceso a la información y el conocimiento, se ha acelerado con los medios tecnológicos actuales – el acceso a bibliotecas digitales, obtención e intercambio de datos, instrumentos que valora muchísimo, aunque como afirma: "*Personalmente prefiero el 'vis à vis' y la observación directa que son muy importantes, porque te da una información que, por mucho que tú leas en un sitio, por mucho que te lo manden en un papel, no es lo mismo. Yo creo que ese contacto humano del investigador con los hechos es insustituible*". Juana describe a Isabel a lo largo de la entrevista como "una persona básicamente curiosa y con ganas de aprender, con curiosidad intelectual", a lo que Isabel puntualiza que este es **"***un rasgo propio de los artistas, el artista que no es capaz de asombrarse y de hacerse preguntas es que no es artista. Es que no va a hacer nada. Esto es así. Es una de las cosas que tenemos que enseñar a nuestros alumnos*". Isabel mantiene una continuidad entre su filosofía como investigadora y como docente, cuando proyecta esta visión del mundo y del arte en sus

[131] Isabel explica que fue un alumno, que ahora es profesor en la Facultad de Bellas Artes de Aranjuez, Raul Diaz Obregón, que la hizo en alemán y en castellano y este fue el primer tribunal que hubo de tesis europeas.

clases con el alumnado. En el fragmento siguiente se puede ver el sentido de lo innato en el arte y el papel de la enseñanza y cómo esto media en sus clases en la universidad:

> *Ambas cosas son importantes. Creo que es necesaria una cierta capacidad inicial para ser Artista con mayúscula (según Picasso un 1%). Pero tú puedes contar con una enorme capacidad para correr la maratón, y si te sientas en una silla y no corres, pues evidentemente no la desarrollas. Esto también es así en el arte, el 99% es trabajo. Naces con capacidad de asombrarte, con la capacidad de ver a tu alrededor de una manera artística, pero ¿qué ocurre?, que nuestra sociedad no se ha ocupado de este lenguaje y no lo desarrolla. (…) el lenguaje artístico lo tenemos, dicho en lenguaje de los alumnos, "súper abandonado", cuando resulta que es una de las cosas que más satisfacciones personales nos produce en la vida. Y sin tener que pagar dinero (…). No es necesario que todos seamos Artistas, con mayúscula, pero sí podemos desarrollar capacidades artísticas que nos satisfagan y nos permitan poner sal en la vida...*

Retos del pasado y del futuro en la vida personal y profesional y en la enseñanza universitaria

En el balance de su labor como docente, para Isabel, a pesar de que se trata de contextos distintos, la experiencia en la Facultad y en la escuela están muy relacionadas. En su trayectoria de vida profesional no existe una ruptura entre la Escuela de Artes y la Facultad de Bellas Artes, especialmente cuando se refiere a su vínculo como profesora ante el alumnado. Por esta razón, por un lado, cuando Juana le pregunta por algún momento amargo a lo largo de su trayectoria, Isabel recuerda el año en que tuvo que suspender a todos los alumnos en el mes de junio en la Escuela: "*gracias a Dios, fue hacia la mitad de mi carrera docente, porque pensaba: "Si eso me pasa a mí al principio, no vuelvo a dar clases*". Aunque puntualiza que esto en la Universidad no le ha sucedido, recuerda cómo este acontecimiento tuvo consecuencias en su salud. Por otro lado, los momentos positivos los asocia también a la relación con los alumnos, en diversas ocasiones a lo largo de la entrevista, y también con los compañeros:

> *Y positivos, pues muchos, la ilusión que te hace cuando ves a alguien que te entiende, lo notas en los ojos, que está emocionado porque se está dando cuenta de que "sabe" lo que le estas enseñando y que por primera vez "lo ve". Eso es muy bonito, y son muchos momentos. O cuando te viene un antiguo alumno, que ahora ya es colega, y te dice: -"Es que yo vine porque tú me creaste el gusto por esto". Pues, te da mucha alegría. Son momentos muy bonitos. Y luego están los compañeros, con los que te encuentras "en tu salsa", con los que compartes tantas cosas… María Acaso, Carmen Moreno, Silvia Nuere, Mª Jesús Abad, Daniel Zapatero, Noelia Antúnez, Marian López, Javier Díez, Julio Romero, Teresa Rodríguez……. son tantos…… Siempre los tendré presentes.*

En la Universidad ha aprendido mucho y ha podido aportar lo que ha aprendido, lo que sabe, ha practicado el estar dentro y fuera de la universidad como una forma de empoderar el ejercicio de la docencia universitaria. Ésta fue su opción, no dejar la Escuela, porque esto le ha permitido ver su actividad como algo vivo y se siente responsable de compartir esta experiencia con el alumnado. Desde su punto de vista, esto supone un cambio en la cultura: "*Si yo dejaba de compaginar ambas enseñanzas,*

me convertía en un profesor de libro, y yo no quería ser un profesor de libro, yo quería enseñarles la realidad de la vida". Quizás por la independencia que le da estar dentro y fuera de la institución, Isabel se puede mostrar crítica con el papel social e intelectual de la universidad en el contexto contemporáneo, de la que reclama que debe ser pionera:

> *(...) 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. A veces hay como una cultura de hacer cosas y se nos olvida de que también hay que pensar cosas y que el pensamiento tiene que ir -eso los artistas lo sabemos muy bien- unido a la práctica y no podemos separarlo, no podemos disociarlo. (...) La Universidad tiene que recuperar una hegemonía que ha perdido en parte y que no la tiene que ganar con concesiones a la galería, con valores ajenos a su ámbito, sino con criterios de calidad de verdad, calidad de pensamiento, de esfuerzo, de investigación… La Universidad tiene que ponerse por delante para abrir camino al resto de la gente, y marcarle el rumbo. Yo creo que eso sí que es importante.*

Por último, es importante destacar que Isabel incorpora esta labor social y cultural a su tarea como docente. De este modo, a pesar de que a los 65 años ha renunciado a ejercer en la universidad, no tiene ganas de jubilarse del empleo donde trabaja a tiempo completo, mientras pueda mantener el ritmo de las clases: "*Mientras vea que puede servir a toda esta gente lo que tú haces… que se emocionan con lo que van aprendiendo… yo creo que hay que seguir, no veo por qué tengo que dejarlo. Es algo que me gusta, creo que lo hago bastante bien, sinceramente. Así que mientras pueda, seguiré*". Su pasión por el estudio le lleva a seguir pintando y a plantearse estudiar Filosofía: "*he leído mucho, porque soy un ratón de biblioteca desde el tiempo de estudiante, soy de la galaxia Gutenberg desde el tiempo de estudiante, pero bueno, nunca he tenido tiempo para dedicarlo a la Filosofía en profundidad*". Aunque luego confiesa que le costará dejar de dar clases y que le gusta el contacto con el alumnado. A lo largo de la entrevista, sus relatos han reflejado en múltiples ocasiones esta pasión por la enseñanza:

> *Esta mañana me decía un alumno al que estaba corrigiendo: -"Es que creo que eres una buena profesora". Digo: -"Hombre, menos mal, me consuela mucho que me lo digas". Es un chico que ha empezado en la Escuela de Artes y estaba trabajando en cosas manuales, y de repente, se le ha ocurrido estudiar algo artístico y está deslumbrado con todo lo que está aprendiendo. Digo: "Bueno, te pasa esto porque soy la primera que te lo estoy diciendo, pero ahora que ya sabes, tienes que aprender a buscarlo por ti mismo para ir continuando tu desarrollo.*

En cuanto a tener planes de futuro, Isabel es partidaria de ir viendo las circunstancias, ir tomando las decisiones a partir de lo que se le plantee. Finalmente, Juana le pregunta sobre si hubiera deseado continuar en la universidad en otras condiciones, a lo que responde: "*Sí, sí, sí. Porque a mí me gusta la investigación, pero, bueno, la vida es así, tengo personas mayores en la familia a las que hay que atender...*". Una situación que nos lleva a plantearnos cuáles son las políticas de género en la universidad, si existen planes que faciliten la conciliación entre la vida familiar y laboral, y cómo esto afecta

no sólo al profesorado que trabaja a tiempo completo sino también al profesorado asociado, que compagina diversos empleos, como en la historia de vida de Isabel.

19
Del ‘referente cultural’ al ‘profesional unidimensional’: treinta años de experiencia académica

Aida Sánchez de Serdio Martín

Una llegada, dos extremos del camino, un punto de encuentro

El contacto con Isabel me llegó en forma de una dirección de correo electrónico y un número de teléfono, que pronto se materializaron en una voz telefónica y una cita para una entrevista. No tenía muchas referencias sobre su trayectoria, aparte de la facultad a la que pertenecía, de modo que me dirigí al encuentro con un esquema general de los temas a tratar y todas las posibilidades abiertas.

Isabel me había dado indicaciones concretas acerca de la ubicación de su oficina, pero me costó un rodeo llegar hasta el edificio anexo, pasando por el edificio principal de la Facultad de Biología. Fue como reconstruir la historia reciente de la universidad a través de la arquitectura. El edificio “moderno”, inspirado por las tendencias de los 70, recuperaba los materiales sencillos de la construcción tradicional —baldosa de barro, ladrillo, vigas de hierro visto—; las formas rectas se combinaban rítmicamente con las curvas, las plantas colgantes pendían de balcón a balcón del patio central, una claraboya en lo alto daba al conjunto un aire de invernadero. Isabel me contará más tarde que la facultad se resistió a mudarse a este nuevo edificio a principios de los ochenta desde el céntrico edificio de Plaza Universidad. Por lo visto hizo falta un ultimátum del rectorado para hacer efectiva la mudanza, y para cuando se instalaron ya se les había quedado pequeño: sólo seis aulas para las necesidades de una facultad en plena modernización. Tras cruzar un breve pasaje, poblado de estudiantes como a la espera de algo al sol del mediodía, me sumergí en la construcción del aulario, de ladrillos de cemento gris y discreta funcionalidad acristalada. O tal vez la cercanía cronológica no me dejaba percibir su estilo. Hice tiempo hasta la hora convenida y llamé al timbre junto a una pesada puerta metálica. Desde el interfono me atendió la misma voz telefónica de Isabel, que por fin se materializó casi al final del pasillo, a la puerta de su oficina.

Amablemente reiteramos las presentaciones y me invita a sentarme a la pequeña mesa de reuniones de su espacio de trabajo individual. No hay nadie más a quien podamos molestar ni que pueda interferir en la grabación, cosa que me alegra. Tras un breve recordatorio del enfoque e intereses del estudio, iniciamos una conversación a través de la cual tendré la oportunidad de conocer los más de treinta años de experiencia de Isabel en la universidad, transcurridos con dedicación exclusiva desde que obtuvo la primera plaza como ayudante. Inevitablemente me siento al otro cabo del camino, contemplando ese itinerario desde mis apenas 10 años de vinculación con la docencia. Ella ha conocido todas las etapas de la universidad desde los setenta, y ha experimentado lo que es consolidar un área moderna de docencia e investigación partiendo de las bases de una

docencia marcada por el contexto social y cultural de la dictadura. Este sentimiento a la vez de distancia y conexión se filtrará a lo largo de todo el intercambio.

Un inicio que pudo no haber sido

Isabel terminó la carrera de biología en 1967 como la octava o novena promoción, cuando todavía no era una titulación grande. Aunque los grupos en los que ella estudió ya empezaban a crecer, los anteriores apenas tenían 20 o 25 personas. Como confirmando su argumento de la dificultad de encontrar salidas profesionales en el campo de la biología, tras licenciarse pasó cinco años impartiendo docencia de bachillerato en una escuela privada. La mayoría de los titulados terminaban dedicándose a la docencia o, los menos, entraban en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Esta falta de salidas laborales determinó en parte que toda su carrera, salvo los años iniciales de docencia en el bachillerato, se desarrollase en la docencia. En 1973 surgió su primera oportunidad de entrar en la entonces llamada Cátedra de Histología como ayudante de prácticas. La enseñanza secundaria volvió a presentarse como opción al ganar unas oposiciones en 1977. Sin embargo, por una confusión en los datos, le correspondió una plaza en Tarragona en lugar de en la provincia de Barcelona, como era su intención. A principios de la treintena, Isabel tenía hijos pequeños y no estaba dispuesta a desplazarse tan lejos. Por consiguiente "ni se lo planteó" y renunció a la plaza. Ese mismo año empezó el doctorado.

La universidad en los 70: idiosincrasia, arbitrariedad, precariedad

Estos inicios en la carrera docente nos dan pie a hablar de las condiciones del acceso a la carrera académica y de los modos de hacer en la universidad de los últimos años de la dictadura. No existían los departamentos como tales y todo pivotaba alrededor de "las cátedras". Los ayudantes se escogían por su "libre albedrío" en función de las simpatías o el interés del estudiante en cuestión. Pero no sólo se trataba de los catedráticos; en todos los aspectos importantes las decisiones siempre venían de arriba. Como la misma Isabel me explica, "en general la entrada de los profesores no se hacía mediante comisiones como ahora. Las plazas 'caían' del Ministerio; nadie las pedía, 'caían'". Para las plazas superiores —adjuntos, agregados y catedráticos—, Madrid era el centro de las oposiciones. En su caso, no obstante, se trataba de un trabajo más precario, con contrato temporal:

> *Sí, de septiembre a septiembre. Y era exactamente eso: "Han dado una plaza de ayudante; a ver quién la podría ocupar". Y según las simpatías, o si algún estudiante había mostrado interés, te la daban. Se cobraba muy poco. Y si lo quieres añadir, antes del año 1977, cuando aún no había democracia, al firmar el contrato de profesor ayudante había que jurar los Principios del Movimiento Nacional. Yo creo que no lo llegué a hacer… Claro, no. Empecé el doctorado en el 77-78 y leí la tesis en el 82.*

La universidad le ofrecía una jornada laboral que podía compaginar con la familia y, sobre todo, no la obligaba a trasladarse de Barcelona. No obstante, las condiciones de trabajo tampoco eran fáciles y los horarios podían ser muy variables. Los ayudantes se ocupaban de las prácticas, y dado que el aula en la que trabajaban en el edificio central era muy pequeña, había que multiplicar los grupos de prácticas y, por consiguiente, extender la jornada.

Llegamos a hacer prácticas de ocho a diez de la noche. Bueno, teníamos que salir un poco antes de las 10 porque cerraban el edificio. Hacíamos unos horarios bastante extraños y además éramos muy pocos profesores ayudantes, sea que nos tocaba hacer bastantes prácticas. Después, justamente en el año 82, nos trasladaron aquí.

Tras la resistencia inicial y el ultimátum rectoral subsiguiente, la Facultad se trasladó al nuevo edificio, acabado hacía cinco años y ya inadecuado para las nuevas necesidades, y casi inmediatamente se empezó la construcción de uno de los aularios anexos al edificio principal.

Estrategias de supervivencia en la formación docente

Me pregunto cómo fueron sus inicios en la docencia al recordar cómo fueron los míos, y al imaginar por lo tanto lo que debía suponer para una persona titulada recientemente enfrentarse a la enseñanza en el mismo nivel educativo que acababa de superar. Los primeros años fueron una experiencia dura.

Porque enfrentarte a una clase de ochenta con tan pocos medios… No porque yo tuviese pocos, porque nadie tenía. Tenías unas fotocopias que les podías pasar, más adelante unas transparencias que podías proyectar. Nosotros, como trabajamos mucho con material sobre imágenes, pues pasábamos diapositivas y todo eso. Pero quiero decir que no tuve… No sólo yo, todos. Tuvimos que hacérnoslo todo nosotros y nadie nos dijo "no, es mejor que empieces por aquí", no, en absoluto…

El aprendizaje como docente se produjo entonces por repetición sobre la práctica. Todos sus compañeros se encontraban en la misma situación y no había nadie que tuviera más experiencia. Los intercambios de materiales y formas de trabajo se hacían entre iguales, compartiendo las mismas dudas y dificultades. Ahora la situación ha cambiado, con la oferta de cursos de formación permanente del profesorado y que ella ha realizado en varias ocasiones. Las necesidades del alumnado han cambiado también, así como los recursos técnicos, y es necesario actualizar las propias habilidades como docente. Sin embargo, no todos los tipos de formación le han parecido igual de útiles.

Pues aprendí a base de repetir muchas veces. Durante muchos años no ha habido ninguna formación del profesorado. Ahora hace unos años en que sí que hay cursos en el ICE; yo he ido a algunos y me han servido, sobre todo los de informática y cosas así. Pero siempre me ha dado la impresión de que lanzaban campanas al vuelo y que no concretaban demasiado. Al menos a mí no me servían… Las primeras veces que fui a sesiones en las que explicaban la evaluación continua, lo presentaban como un éxito total, aprobaban el ochenta y tantos por ciento, pero yo no lo veía tan claro. Tal vez fuera porque los que me lo explicaban eran de unas disciplinas muy distintas de la mía, pero no acabé de…No me sirvieron de mucho. Pero eso sí, la formación del profesorado ha faltado mucho, sobre todo hace unos años. O sea que te enfrentaban a una clase y allá te las apañes.

Una universidad en transformación: el difícil equilibrio con la investigación, nuevos desafíos docentes y aumento de la precariedad

Isabel ha vivido la transformación de la universidad desde principios de los años 80 en todo su recorrido. La Ley de Reforma Universitaria de 1983 marcó el inicio del proceso de autonomía universitaria, así como del desarrollo de las competencias autonómicas en materia de enseñanza superior. Desde finales de los años 70 la universidad experimentó el acceso de cada vez más capas sociales a la enseñanza superior, cosa que se reflejó en un incremento cuantitativo de su alumnado, que del curso 79-80 al 98-99 se multiplicó por tres (Egido, 2006). Este incremento fue especialmente notable en el caso de las mujeres. Por otra parte, se amplió la oferta de estudios, y se multiplicaron las instituciones universitarias, pasando de 29 universidades públicas en 1980 a 48 en 2000; a las cuales hay que añadir las universidades privadas que en 2005 eran ya 22 (Ibid.).

Finalmente, se reguló la forma de gestión y acceso a la carrera docente. Por ejemplo, al señalar los cambios positivos que se han producido desde que ella se encuentra en la universidad, Isabel señala que, en contraste con las formas de acceso a la carrera académica que caracterizaban la universidad que ella conoció como ayudante de prácticas, se ha ganado en racionalidad y cierta mayor ecuanimidad en los modos de otorgar las plazas.

> *Ahora al menos la entrada del personal, ya sea de becarios, asociados, personal administrativo, o lo que sea es más controlada. En aquella época era completamente basado en el "este me gusta, este no me gusta, yo quiero, yo no quiero". Esto se ha arreglado y lo encuentro bien, aunque no siempre sea absolutamente justo. Pero encuentro que ahora está mucho más reglado, y que el personal, ya sea por sus méritos o… Que tal vez no estaría de acuerdo en los criterios, pero al menos hay unos criterios que en principio son válidos para todo el mundo. En los primeros años esto no era así. Esto me parece interesante y además muy positivo.*

Así pues, los inicios de su carrera se producen en un momento en que la universidad debe enfrentarse a la modernización y a la creación de los órganos académicos y de gestión necesarios para este proceso. Al valorar todos estos años de carrera, Isabel hace un balance positivo pero recuerda la dificultad que supuso en los inicios, en un área pobre en personal por circunstancias históricas, poner en marcha proyectos de investigación y, de hecho, crear el Departamento como tal.

Actualmente, en su posición como titular, Isabel compagina docencia en todos los ciclos de la carrera, e investigación con un grupo no consolidado sobre biología de la reproducción de invertebrados marinos. También ha ocupados cargos de gestión como secretaria del Departamento, miembro del Consejo de Estudios y de la Comisión de bibliotecas. El grupo de investigación del que forma parte está compuesto por catedráticos, titulares y asociados mayoritariamente de su misma generación, "de la primera época, de los que empezamos más o menos hace treinta y algo de años", y se dedica a la zoología, a diferencia de grupos más recientes que estudian cosas como biología molecular. En la actualidad no es un grupo consolidado pero lo había sido en momentos anteriores. Ser un grupo consolidado es "un pez que se muerde la cola", cuantos más recursos y personal se tienen, más fácil es consolidarse, y si se es un grupo consolidado, más fácil es conseguir recursos y personal. El problema es que de tres o

cuatro años a esta parte, la dedicación a la docencia parece ocupar el tiempo y las fuerzas que se podrían dedicar a la investigación. A pesar de que esta carga docente es compartida por todo el profesorado, la aparición de figuras más especializadas en la investigación marca una diferencia en este sentido.

> *Depende del grupo de investigación en que se esté, y de si hay una base mayor de gente que sólo haga investigación, porque aquí en el departamento hay grupos así. Algunos que están en el Parque Científico y que prácticamente no tienen docencia, sólo hacen investigación o cursos de máster. Claro, esta gente tiene mucho más tiempo y más personal. Y es lo que decíamos, un grupo de calidad tiene más dinero porque tiene más personal, etc. Entonces la docencia se reduce mucho.*

Isabel lamenta no poder dedicarse más a la investigación, en parte también por el reconocimiento académico que representa.

> *Claro que lo lamento. Sí, sí. Porque además, la valoración del currículum se hace por la investigación y no por la docencia. Y entonces te vas quedando atrasada.*

Por otro lado, ha percibido todos los complementos por docencia que puede tener en este momento de su carrera (cinco, a razón de uno cada cinco años). Son los complementos previstos por la LRU y que se conceden cuando la docencia es evaluada positivamente —aunque en la práctica se producen muy pocos casos de denegación del complemento por evaluación negativa, llegando a convertirse casi en un proceso administrativo de reconocimiento de antigüedad (Tejedor, 2008). Ella no ha experimentado las nuevas formas de evaluación docente que se plantea desarrollar la Universidad de Barcelona (y que yo he estado leyendo atentamente en los últimos meses, gracias al celo de la institución que nos envía ejemplares de todas sus directrices, y en previsión de lo que me tocará en el futuro). Según el manual en cuestión, en el que se explica este plan experimental, la forma de evaluación de los méritos docentes incluirá la realización de un auto informe aportando evidencias de lo que en él se argumente (entre ellas las encuestas de opinión del alumnado), un informe por parte del jefe de estudios, una valoración por parte de la Comisión Académica y un resumen evaluativo global (está en proceso de valoración la observación directa de la acción docente en el aula, y un nuevo modelo de encuesta al alumnado) (Universitat de Barcelona, 2007). Según se argumenta, la finalidad no es simplemente la de asignar complementos retributivos autonómicos, sino que su objetivo es prioritariamente en detectar "lo que es necesario mejorar, y llevar a cabo las acciones formativas necesarias" (Ibid.: 13). Percibo todo a lo largo del redactado una capilarización de la mirada normativa, una proliferación de instancias evaluadoras y una preocupación por la conciencia individual y la "mejora" que me traen aromas foucaultianos.

La LRU de 1983 fue precisamente la ley que formalizó en su articulado la necesidad de introducir alguna forma de evaluar el desempeño docente y de incentivar esta imensión. ás adelante, el Real Decreto de Retribuciones de 1989 reguló los períodos y forma de evaluación, así como las retribuciones a percibir en caso de evaluación positiva. Por otra parte, definió a los alumnos y los informes de la universidad como las fuentes principales a considerar para la evaluación (Tejedor, 2008). Sin embargo, Isabel se declara escéptica respecto del papel que desempeñan en esta evaluación las encuestas el alumnado, tanto por las preguntas que se hacen como por el valor que dicha opinión pueda tener.

Las encuestas que hacemos a los alumnos las encuentro poco adecuadas. Los alumnos están en unos niveles que les tienes que decir que no hablen en clase, que no coman, que no hagan ruido… ¿Y después nos fiamos de su criterio en las encuestas? A mí no me sirven de nada estas encuestas. No me sirven y no creo que sean representativas.

Al hablar de estos temas, se pone en evidencia cómo está cambiando la vida académica y cuáles son las nuevas exigencias que se le presentan al profesorado actualmente (eficiencia, competitividad, flexibilidad) y el largo plazo de precariedad inicial a que deben enfrentarse.

Yo tengo tres hijos que no se han dedicado a la vida universitaria y lo celebro, porque veo a gente de la edad de mis hijos que todavía se encuentra en situación de tener contratos extraños. Son gente muy válida, muy competente. No sé si en otros departamentos pasa; aquí en la facultad pasa y supongo que pasa en todas las facultades. Pienso que no puede ser que un individuo de treinta y tantos años, después de estar trabajando tanto, de irse al extranjero y volver, de hacer sacrificios, aunque disfrute haciendo lo que hace, cosa que también es importante, no esté consolidado, no tenga una tranquilidad profesional. Esto me parece bastante grave.

La situación que describe se parece efectivamente no sólo a la mía (precisamente en la treintena y con un horizonte contractual finito, por el momento) sino a la de tantas y tantos colegas de mi misma generación, recién doctorados y recién encarrilados en la carrera académica, que ahora más que nunca hace honor a su competitivo nombre. En concreto Isabel, que no aceptó una plaza fija en un instituto para no descalabrar su vida familiar cuando sus hijos eran pequeños, menciona la necesidad de incentivar por movilidad pero al mismo tiempo reconoce la presión que esta nueva exigencia de la vida académica ejerce sobre la vida personal.

Tal vez uno no sacrifica nada. Tal vez le gusta y ya está. Pero es eso: durante una época de la vida, y luego tener una cierta tranquilidad. O habrá a quien le gustará siempre hacer esto, siempre yendo y viniendo. Cada uno vive su vida como le conviene y como mejor le parece. Pero que esto sea así como modelo lo encuentro… No me gusta. Por otro lado creo que habría que inculcar a la gente la movilidad. Aquí nadie quiere moverse de su sitio. En parte es lógico, pero en un país tan pequeño, tener gente que no se quiera mover… Ya no hablamos de ir por Europa, sino simplemente irse a otro sitio, a todo el mundo le cuesta mucho.

Esto se tendría que fomentar. Supongo que la gente se movería más si les ofreciesen puestos de trabajo interesantes. Si te ofrecen lo mismo que aquí, irte de becario a Alicante, pues la verdad…

Nuevos alumnos, nuevos modelos educativos. La crisis de una universidad de cultura

Uno de los ejes de cambio y tema clave que surge en nuestra conversación está relacionado con la transformación del alumnado con que se enfrenta como docente. Para empezar ha habido un cambio cuantitativo con los años y, en comparación con las promociones de las que había formado parte Isabel, en la actualidad se encuentran con primeros cursos de 300 alumnos, más de los que probablemente podrá absorber la sociedad como licenciados en Biología. Frente a esta situación se han tomado medidas

como subir la nota de corte para el acceso y diversificar las especialidades para aumentar la empleabilidad de sus titulados, incluyendo por ejemplo bioquímica y ciencias ambientales. Los nuevos planes de estudios también contribuirán a esta diversificación.

Pero la clave del cambio en el alumnado es más cualitativa que cuantitativa. Isabel ya me había señalado cómo la docencia ocupa cada vez más tiempo frente a la investigación, y esto está relacionado con el nuevo tipo de alumnado que llega a la facultad y con los cambios en la manera de enseñar que esto supone. Para empezar, destaca la reciente incorporación de la evaluación continua a las prácticas docentes de la facultad. Por el momento los grupos de alumnos pueden acogerse voluntariamente a la evaluación única o continua.

> *Casi el cincuenta por ciento se ha decantado por la única y el otro cincuenta por la continua. Los alumnos que tengo ahora son de primero y entonces las cosas que les propones… Los de tercero que tuve el semestre pasado han ido mejor. Pero los de primero no se saben organizar, se les acumula el trabajo y no lo hacen bien. No sé si teniendo el profesorado más experiencia podríamos… Porque claro, ahora estamos haciendo el horario de clases magistrales con todas las horas presenciales, y además hacemos evaluación continua. Esto nos comporta muchísimo trabajo y encima le das al alumno mucha información que no tiene tiempo de… Ya te digo que los de tercero del primer semestre, los de biología celular, quizás ya están más maduros y se lo saben organizar mejor, digamos. Pero los de primero van de cabeza, hacen justo lo que se les pide sin profundizar en nada porque no tienen tiempo o porque no saben, o por lo que sea. Y no veo que esto les haga mejorar la asimilación de los conocimientos que en definitiva debería suponer esto. Yo creo que de momento no es así. Cuando realmente no haya tantas horas de clase presencial y tengamos más tiempo teórico para hacer las cosas, puede que vaya mejor. Ahora, de momento, no lo creo.*

A esta primera experiencia con la evaluación continua, que Isabel retrata con luces y sombras, se añade el uso de herramientas tecnológicas para el seguimiento y la comunicación con el alumnado, que aun intensifica más la jornada laboral del docente. En su caso no ha empezado a utilizar todavía las plataformas telemáticas de la universidad sino que de momento se trata de una comunicación regular vía correo electrónico.

> *Por lo que a mí me han explicado en las reuniones que hemos tenido, la sensación que tengo es que hay que estar siempre pendiente de lo que el alumno te pueda pedir y lo que tú le puedas ofrecer. Eso significa que cada día, entiendo yo, tienes que entrar en el ordenador y decir "ahora este me pregunta esto y yo le envío este ejercicio, ahora se lo corrijo, ahora se lo mira"… Esto es lo que yo he entendido desde este punto de vista. Y veo que esto te ocupa mucho si no se coge una dinámica de saberlo hacer, y yo de momento no sé. Supongo que ya lo aprenderé.*

Todos estos cambios llegan en un momento en que Isabel tiene ya una larga carrera docente a sus espaldas. Al hablar de lo que estas transformaciones significan en su vida profesional, me pregunto cómo se interrelacionan con lo que ella considera que es su misión como docente, con aquella idea de sí misma que haya podido guiar su tarea académica hasta ahora.

No sé, no me lo he planteado. Formo parte de la institución para bien y para mal. Por tanto, no sólo se trata de aportar unos conocimientos a los alumnos sino de darles un estilo de ir por la vida y también un estilo de aprender. Que tengan curiosidad e interés no por un resultado inmediato sino por un resultado a largo plazo. Que vayan haciendo un seguimiento de conocimientos que sentarán la base para seguir avanzando. Por otro lado me parece que la evaluación continua llevará un poco hacia esta idea del resultado inmediato.

Ampliando el debate sobre la misión docente a la misma institución universitaria surge otro de los temas clave en relación con el cambio para Isabel, un tema cuya posibilidad de emergencia está directamente relacionada con la perspectiva histórica de más de 30 años de vida académica. La universidad entera 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. Esto es a la vez una ganancia por lo que respecta a las disciplinas y los campos de conocimiento, pero sobre todo una pérdida en el sentido de valor humano y cultural. Y si a la universidad de hace 30 años se la podía tachar con razón de antidemocrática y arbitraria, por otra parte sí que tenía este papel referencial.

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.

El sentimiento de algo que se pierde convive con una conciencia de la necesidad de un cambio de mentalidad en el profesorado, marcando así una cierta tensión contradictoria que parece relacionarse de nuevo con el hecho de estar casi al final de la carrera académica. Esta necesidad de cambio de mentalidad se conecta de nuevo con las transformaciones del alumnado y sus necesidades. La experiencia con la evaluación continua y los nuevos modos de enseñanza han hecho evidente para Isabel que no es posible concebir ya la enseñanza universitaria como un proyecto basado en la transmisión de todo el saber propio a una nueva generación; tanto el docente, como los alumnos, la estructura académica y el saber mismo han cambiado. Se produce un desplazamiento del énfasis educativo, desde la comunicación de un campo de saber establecido hacia lo que el alumno puede aprender en cada momento, aunque ello suponga ahondar en el abandono de aquel modelo de universidad culta.

Me parece bien que haya cambios. Creo que es importante, y creo que es importante que haya cambios en la mentalidad del profesorado, en el sentido de saber encontrar lo que hay que darle al alumno en cada momento. No les podemos dar todo lo que sabemos, porque no puede ser. Cada vez sabemos más y el tiempo es limitado, por lo tanto no podemos… Con estos créditos no puedo explicar esta asignatura, y te tienes que limitar a estos créditos, porque esto va así, porque si no cada vez tendríamos más créditos y no puede ser. Por

lo tanto ahora lo difícil es saber limitar el conocimiento, la información que hay que dar a los alumnos, saber lo que es fundamental para la formación que se les quiere dar. Esto es algo que al profesorado que está enseñando desde hace muchos años le costará cambiar; hacer este cambio desde querer explicarlo todo a decir "bueno, esto es lo que tenemos que hacer, y lo otro ya lo aprenderán cuando lo necesiten". Yo creo que esto es un cambio de mentalidad importante. El cambio de mentalidad del profesorado tiene que ser importante. Y esto lo veo bastante difícil. Y tal vez eso que decía de que la universidad tiene que ser una institución que tenga un peso social ya no sea así ahora. La universidad tiene que ser un lugar donde se formen unos profesionales que sean competentes, y lo del nivel cultural, eso hay que dejarlo para otro… O a lo mejor tiene que desaparecer, no lo sé.

El horizonte profesional

La visión de Isabel de estos cambios se matiza al pensar en el largo plazo. Lo que en las primeras fases de aplicación produce tensiones y no excesivos beneficios podría, con una perspectiva más larga, ser interesante a la hora de lograr un cambio en la actitud de los estudiantes. Sin embargo, su propia trayectoria ya no acompañará estos cambios ya que, como ella misma dice, a sus 63 años probablemente no se vaya a quedar más de un año o dos más en la universidad.

Ya está bien. Y además pienso que esta insistencia en comenzar a aplicar las nuevas formas es también porque la universidad está pensando en que toda la gente que ya tiene una cierta edad se vaya marchando y entre gente más joven. El rector lo dice cada vez que tiene ocasión, en reuniones o donde sea: "el relevo". O sea que tienen esta idea. Si yo tuviese una perspectiva de diez o quince años más, pienso que estaría bien esto de la evaluación continua, o el sistema no presencial. A ver si los alumnos toman más protagonismo, porque ahora lo único que hacen es sentarse en el banco, esperar que tú les digas cosas y si tienen ganas te escuchan y si no, no te escuchan y ya está. Tal vez con esto se implicarán más y tendrán que apañárselas para buscar cosas. No lo sé. Es eso, con una perspectiva más larga, tal vez…

Con este relevo generacional se va, efectivamente, toda una generación que desarrolló su trayectoria en la universidad que yo conocí como estudiante. La sensación de que los cambios empujan a algunos de los docentes más antiguos fuera de la carrera académica activa no es exclusiva de Isabel; es un comentario que he oído en mi propio departamento en boca de quienes habían sido mis profesores y que se encuentran ahora próximos a la edad de jubilación. Muchos de ellos no tienen intención de prolongar su permanencia hasta los 70 años. Al mismo tiempo, esta renovación no deja de ser algo positivo para los que estamos iniciando nuestras carreras y que nos enfrentamos a departamentos compuestos de personal funcionario con muchos años en sus plazas. Esto da al final de nuestra conversación un tono agridulce, al menos para mí. Y confirma, si es que hacía alguna falta, que la universidad en la que nosotros vamos a trabajar será completamente distinta de la que Isabel ha narrado a través de su trayectoria.

A la una menos diez, según lo acordado, nos despedimos con un apretón de manos. Isabel me acompaña hasta el final del pasillo con una cortesía que para mí representa en ese momento aquella universidad como referente de cultura de la que me ha hablado.

De nuevo recorro los pulidos suelos y pasillos acristalados de aulario y salgo al soleado mediodía. Afuera, los alumnos siguen charlando en los bancos, como haciendo tiempo.

20
Aprender de los cambios: 25 años de ilusión y optimismo crítico

Amalia Creus y Marina Gordaliza

Entrevisté a Marina un viernes por la mañana en su despacho de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Salamanca. Previo a este encuentro habíamos mantenido breves intercambios por teléfono y por correo electrónico, a partir de los que concretaríamos su participación en la investigación. Conviene asimismo recordar que las entrevistas a partir de las que elaboramos las historias de vida para este proyecto se plantearon de forma abierta. Es decir, no obedecieron a un guión predeterminado, sino que constituyeron una construcción conjunta entre entrevistador y entrevistado alrededor de un hilo conductor. Nuestro hilo conductor en este caso eran los cambios. Nos interesaba por lo tanto conocer cómo Marina se posicionaba frente a los procesos de cambio que ella había experimentado a lo largo de su vida profesional, destacando aquellos acontecimientos que en alguna medida consideraba más significativos.

Quizá porque suele ser lo más corriente, nuestra conversación se fue estructurando de forma cronológica. Desde sus primeros pasos como estudiante en la universidad hasta el momento actual como Profesora Titular, Marina desarrollaría un relato detallado y muy bien organizado en el que fue tejiendo relaciones entre su experiencia profesional, su vida personal, y el papel de la universidad en la sociedad. Un relato en el que a su vez llama la atención el gran entusiasmo con el que habla de su vida profesional, de su trabajo, de su trayectoria en la universidad. De hecho, nada más comenzar la entrevista ella misma se definiría como una optimista, alguien que no ha tenido miedo a enfrentarse a los cambios vividos en la universidad a lo largo de los últimos 25 años, siempre desde una perspectiva abierta y crítica. "Los cambios se hacen para mejorar", me diría en algún momento de la entrevista. O en todo caso ella siempre ha estado dispuesta a aprender de ellos.

Con este tono entusiasta ante su profesión y ante la vida, Marina me contaría durante dos horas de conversación los momentos más significativos de su trayectoria profesional. Una trayectoria que ella comienza a narrar haciendo referencia a sus años como estudiante universitaria, cuando inicia su relación con la Universidad de Salamanca, dónde hoy sigue desarrollando una carrera académica intensa, combinando con maestría las demandas de docencia, investigación y gestión.

Llegar a la universidad: "Una experiencia inolvidable y enormemente positiva"

Comenzamos la entrevista haciendo referencia a su decisión de seguir la carrera de Farmacia. Este es el momento que Marina elige como punto de inicio de su relato de vida en la Universidad:

> *Voy a empezar por el principio. ¿Cómo llego a la universidad? O más bien, cómo decido hacer esta titulación. Yo procedo de una familia que no tiene*

vinculación con el mundo sanitario, por lo que en mi decisión no hubo ninguna influencia en ese sentido. Pero la idea de relacionarme con temas de salud me resultaba atractiva. Yo creo que la posibilidad de poder contribuir en mejorar la calidad de vida fue un estímulo para que me inclinara por elegir una titulación sanitaria. Dudé entre varias titulaciones, pero finalmente Farmacia me parecía – y eso es una opinión que mantengo después de los años que llevo– una titulación desde el punto de vista formativo, muy completa debido a que abarca un amplio campo de conocimientos: tanto biología, como química, como farmacología, etc.

Marina me cuenta que la decisión de iniciar la licenciatura en Farmacia sólo fue posible gracias al apoyo incondicional que recibió de sus padres. Su generación, señala, serían los primeros universitarios de su familia, lo que supuso un gran esfuerzo personal y económico por parte de sus padres para que tanto ella como sus hermanos pudieran adquirir una formación lo más completa posible. "De ese comportamiento de mis padres estoy profundamente orgullosa", me dice. "Es algo que me emociona siempre que pienso en ello". Sin embargo, cuando todavía ensayaba sus primeros pasos como estudiante universitaria, sucede algo que estuvo a punto de truncar sus aspiraciones. Una decisión ministerial, que en aquel momento enmarcaba las dinámicas de selección y distribución del alumnado de las universidades públicas, la obliga a tomar una decisión imprevista, "dura y difícil de asimilar": Realizar su licenciatura en la Universidad de Salamanca.

Me correspondía, por distrito universitario, estudiar en la Facultad de Farmacia de la Universidad Complutense, y obviamente resolvimos todos los temas de logística, reserva de plaza en el Colegio Mayor... Además, como mi hermana mayor ya estaba estudiando en Madrid, suponía que en las dificultades iniciales que cualquier persona se puede encontrar ante una nueva experiencia, yo iba a estar arropada por ella. Pero, justamente aquel curso, y con el fin del descongestionar la Facultad de Farmacia de la Universidad Complutense, nos comunican que los procedentes de algunas ciudades limítrofes, tenemos que cursarla en la Universidad de Salamanca. Fue una imposición durísima, difícil de asimilar, alejarme de mi familia, enfrentarme sola a las dificultades… estuve a punto de cambiar de titulación.

Tal imposición, vivida inicialmente con recelo e indignación, se transformó, con el pasar del tiempo, en lo que Marina clasifica como una experiencia inolvidable. Una vez más, fue el apoyo de sus padres lo que la estimuló a tomar la decisión de mudarse para seguir los estudios en la Facultad de Farmacia en la Universidad de Salamanca, una ciudad que la cautivó desde el primer momento.

Estas experiencias te marcan mucho para el resto de tu vida. Aquella decisión ministerial incomprensible, posteriormente se transformó en una experiencia inolvidable y enormemente positiva. Salamanca es una ciudad preciosa, con un ambiente estudiantil extraordinario. La vida en la Residencia Universitaria me marcó para siempre. Algunas de mis mejores amistades las conservo desde entonces.

Al recordar sus años de licenciatura, realizando una carrera que como ella misma dice, "le gustó muchísimo desde el primer momento", Marina se permite tejer relaciones con el momento actual que vive la Universidad, y los cambios que percibe en las relaciones entre profesores y alumnos. En este sentido, considera que se ha avanzado mucho. Las relaciones son, desde su punto de vista, más directas y mejor tutorizadas, sin mencionar

el hecho de que las infraestructuras y recursos tecnológicos han experimentado un salto cualitativo innegable. Con todo, desde cierto punto de vista, los estudiantes le parecen menos autónomos:

> *Las fuentes de información y el acceso a las mismas han contribuido de forma enormemente positiva en el aprendizaje y en la calidad de la docencia. En el momento que yo estudié el método de estudio se basaba casi exclusivamente en el esfuerzo personal. El aspecto positivo de aquella época es que esa ausencia de medios fomentaba más la iniciativa personal y la capacidad de resolución de problemas. (...) En el momento que yo estudié había además mucha distancia entre el profesor y el estudiante. Y eso creo que también te obligaba a tener que tomar tus decisiones, a forjarte tus propias decisiones. Pero todo sistema tiene sus ventajas y sus inconvenientes, y el nuestro nos obligó a ser más autónomos. Pero sin duda que estos cambios forman parte del cambio global que ha experimentado la Sociedad. Los programas Erasmus y Sócrates han marcado también la etapa docente desde 1990 hasta ahora en la universidad española. Ha sido una actividad enormemente positiva en todas las universidades. Ha permitido al estudiante conocer otro Centro, otros métodos, otra dinámica de trabajo… Y los profesores hemos tenido que aprender a establecer reconocimientos, créditos, a atender a estudiantes con otras necesidades… Y ha sido un apoyo para converger en Europa.*

Marina termina la licenciatura en los cinco años estipulados, e inicia entonces una etapa que considera clave en su trayectoria: la elección de una salida profesional. Las opciones más transitadas por los estudiantes de su ámbito solían ser en aquella época la Oficina de Farmacia, FIR, la administración pública, o el trabajo en laboratorio en empresas farmacéuticas. La carrera como docente e investigadora universitaria comenzaba asimismo a conformarse como una opción atractiva, teniendo en cuenta el proceso de expansión que todavía vivía la universidad española en los años 80. En ese momento aunque Marina no sabía qué salida profesional elegir, algo sí tenía muy claro: quería seguir formándose, quería seguir estudiando. Es entonces cuando decide hacer su tesina de licenciatura en uno de los laboratorios de investigación de su universidad. Este fue, según me cuenta, el desencadenante de su futura dedicación a la vida académica.

> *No tenía bien claro mi futuro profesional, dudaba entre las diferentes salidas profesionales. Pero sí tenía bien claro algo: quería seguir formándome, quería seguir estudiando. Y me decido a hacer una tesina de licenciatura en un laboratorio de investigación de la Facultad. El trabajo consistió en la obtención e identificación de nuevos compuestos. La investigación me entusiasmó y ese fue el desencadenante de mi dedicación a la Universidad. Desde entonces, nunca más dudé de mi futuro profesional: quería ser profesora en la Universidad.*

El paso siguiente en su itinerario de formación fue la realización de la Tesis Doctoral. Marina concluye el doctorado en 3 años, y defiende su tesis en 1984. Su investigación doctoral en seguida produce resultados - lo que en su caso se traduce en conseguir aislar compuestos nuevos - y se publica con relativo éxito. Con relación a este tema, algo que quiere resaltar son las actuales dinámicas de competitividad basadas en publicaciones de impacto. Este es, señala, un cambio que cada vez con más fuerza se hace notar en el ámbito académico, y que, bajo su punto de vista, ha colaborado en algunas ocasiones a una pérdida de calidad en la producción científica. Así lo explica:

El aspecto de las publicaciones es uno de los cambios más importantes que se ha experimentado en el sistema universitario español. En los años en los que yo realizo la tesis no se publicaba como ahora, no se publicaba tanto ni preocupaban tanto como ahora los índices de impacto. Este es un cambio que yo considero positivo en general, aunque tiene algunos aspectos negativos. Ha aumentado la calidad de la producción científica, sin duda alguna, ha supuesto una mejora extraordinaria en los rendimientos de la actividad investigadora. Pero también ha aumentado la cantidad, ha comenzado una obsesión por publicar exagerada que ha dado lugar a publicaciones carentes de la originalidad y el rigor inherentes a un nuevo trabajo, en algunos casos repetidas, disfrazas y en el mejor de los casos parceladas. Y lo peor de todo es que algunas han conseguido publicarse en revistas indexadas en una buena posición dentro de una determinada categoría. Esto está haciendo mucho daño a la ciencia y además que no ha ido acompañado de una transferencia al sector tecnológico que sería lo esperable en la investigación aplicada.

Pero, más allá de los resultados profesionales a los que conllevó la realización de su tesis, Marina recuerda su formación en el doctorado como una etapa profesional apasionante, en la que primaba un ambiente de compañerismo y amistad que no volvería a experimentar en el mundo académico. En este sentido, otra sensación que comparte es la de que la relación entre compañeros también ha ido cambiando con el tiempo. La competencia, me dice, comienza ahora mucho antes y "se pierde esa confianza, espontaneidad y generosidad características de los comienzos en cualquier etapa de la vida".

Fue la etapa profesional más apasionante desde el punto de vista investigador, combinado con un ambiente de compañerismo extraordinario. Porque estás trabajando en algo – no que tú hayas elegido, porque realmente cuando entras a hacer un trabajo, en la mayoría de los casos te involucras en un proyecto de investigación ya establecido – pero que asumes como propio y por el que estás absolutamente motivado. (...) Yo recuerdo aquellos años, que estabas en el laboratorio hasta las 10 de la noche, venías sábados y domingos, y algún día a comprobar alguna reacción a las 12 de la noche, y no te importaba. Y eso yo creo que era porque el trabajo te gustaba mucho. Quizás la juventud y la ilusión de aquellos años tengan mucho que ver con esas sensaciones tan agradables de aquella época. También en esa etapa empiezas a ser, en parte, económicamente independiente y eso también influye. Eso por un lado. Y luego, desde el punto de vista personal, también es una etapa muy bonita. Porque eres amigo de todos tus compañeros, cosa que luego ya no se produce. En el momento que ya puedes empezar a competir por una plaza esa relación magnífica va desapareciendo. Yo recuerdo que en aquellos años, los compañeros de tesis éramos auténticos amigos...

La docencia como prioridad: *"El contacto con los estudiantes, con sus ilusiones, con sus inquietudes..."*

Con una mirada retrospectiva hacia su recorrido profesional, Marina reflexiona sobre sus experiencias con serenidad y algo de nostalgia, pero siempre con los pies firmes en el presente y en la necesidad de formar parte en la construcción de un futuro que es y será de todos. En esa idea de construcción de un futuro compartido, dedica

especial atención a todo lo que envuelve la docencia, y a la responsabilidad que para ella supone estar formando a las nuevas generaciones. Su dedicación a este ámbito de la profesión comienza temprano, todavía en el doctorado, puesto que al finalizar su tesis doctoral Marina ya estaba completamente implicada en la docencia. Poco a poco, ésta se iría consolidado como una de sus prioridades, algo que aparece de forma transversal en los diferentes roles que desarrollaría en la universidad. Incluso durante los años que dedicó a la gestión universitaria, cuando podía haber optado por la reducción de créditos, me cuenta que no quiso acogerse a esta opción. Le gustaba, dice, venir a la Facultad, dar sus clases, encontrarse cada día con sus estudiantes, coordinar el desarrollo del programa de la docencia que impartía. La ilusión y las inquietudes de los jóvenes son, según ella, lo que continuamente la motiva a querer cada día ser mejor profesora, a estar permanentemente actualizada y a renovarse constantemente.

> *Durante el período de la Tesis Doctoral ya empiezo a incorporarme a la docencia, incluso antes de presentar la tesis doctoral ya había impartido seminarios, clases de problemas y algunas clases teóricas. Y me di cuenta que, si la investigación me gustaba mucho, la docencia me gustaba todavía mucho más. Y además descubrí que lo que más me gustaba de la investigación es el aspecto docente. El estar en contacto con los estudiantes, con sus ilusiones, con sus inquietudes, el contacto con los jóvenes investigadores…. Todo ello hace que te renueves continuamente, son un estímulo extraordinario para irte adaptando a los cambios propios de cada tiempo. Además soy una persona que me encanta estar aprendiendo siempre, y yo he aprendido mucho enseñando.*

Desde esta mirada hacia su trayectoria como docente, Marina se posiciona como alguien que no ha cambiado en lo substancial, pero que sí ha sabido aprender de la experiencia. Ha ganado en seguridad y en claridad, y piensa que gracias a la experiencia acumulada a lo largo de los años enseñando en diferentes contextos dentro de la universidad, se siente hoy con mejores condiciones de construir una relación de complicidad con sus alumnos. La seguridad que da la experiencia es, suele decir, el principal apoyo para un docente:

> *He cambiado en la forma de transmitir. He tratado de mejorar. La experiencia me ha enseñado a diferenciar lo que es esencial para el aprendizaje de los estudiantes y lo que debe ser complementario. Yo creo que al principio de tu trayectoria docente, cuando te pones a elaborar unos temas, no tienes tanta capacidad de discernir entre lo que es fundamental o no para un estudiante, como la vas teniendo a medida que adquieres experiencia. Farmacia es una titulación que diversifica mucho sus contenidos, por ello, diferenciar muy bien lo que es fundamental de lo complementario ayuda mucho en la comprensión y superación de una determinada materia. Entonces, en ese sentido, yo creo que he mejorado, claro.*

En este intento de situar cambios significativos que ha vivido como docente, Marina señala también como un cambio "impresionante" la incorporación de las nuevas tecnologías tanto a la docencia como a la investigación. Ellas han supuesto, resalta, nuevas formas de hacer en el aula y nuevas formas de relación entre las personas en la universidad. Las tres citas que siguen ilustran muy claramente estas transformaciones:

> *Internet ha supuesto un avance extraordinario en el acceso a la información. En esto si que hemos cambiado los universitarios. Antes nos pasábamos el día en la biblioteca y ahora también, pero desde nuestra mesa de despacho y nuestro ordenador en "bibliotecas virtuales". Todo se hace ahora vía Internet:*

evaluación de proyectos, evaluación de expedientes, evaluar publicaciones para revistas científicas, el acceso a bases de datos científicas… Esto unido a la cantidad de informes, proyectos y demás documentos que tienes que preparar periódicamente hace que la mayor parte de tu tiempo de trabajo transcurra frente al ordenador. Esto ha sido un gran cambio, el mayor que he experimentado en mi vida universitaria: pasar del laboratorio al ordenador, con sus ventajas e inconvenientes, pero con un balance muy positivo.

El correo electrónico ha permitido mejorar las relaciones con otros grupos así como los rendimientos de esos contactos. El poder estar en contacto permanente, intercambiar opiniones e informaciones de manera rápida, ha supuesto una mejora en el establecimiento de redes y grupos de trabajo. Creo que es un avance incluso superior al de la telefonía móvil, aunque ésta también ha supuesto un avance muy importante. Hoy se puede trabajar a través del email e incluso celebrar sesiones de trabajo sin tener que reunirnos físicamente en un lugar determinado. Esto ha supuesto un avance en las relaciones con otros países, evitando además gastos de viaje y de toda la logística de la reunión. Y como herramienta de trabajo es muy útil. El poder trabajar en tiempo real con personas del otro lado del Atlántico, sin tener que estar pendiente de la diferencia horaria... El tener comunicación inmediata me parece maravilloso.

El estudiante puede a través de la plataforma Eudored (ahora transformándose a Studium), tener acceso a diversos materiales e informaciones que le van a ayudar en el proceso de aprendizaje. Puede acceder por ejemplo a las presentaciones de los temas, a la resolución de cuestiones de los seminarios, a las normas para la elaboración del trabajo dirigido. También puede contactar con el profesor y acceder a bibliografía especializada o a los tipos de exámenes. (…) También el profesor ha experimentado un cambio grande en este sentido, las presentaciones se han hecho más atractivas para el estudiante y el profesor puede explicar mejor los conceptos. En mi caso concreto, el acceder a una base de datos de fármacos, o a una quimioteca de compuestos, o a una determinada página web de diseño de fármacos o poder ver las representaciones tridimensionales animadas de los fármacos y sus receptores, ayuda muchísimo en la comprensión de muchos conceptos de las asignaturas que imparto.

Todos estos cambios que acompañaron la aparición y popularización de las nuevas tecnologías fue algo que Marina vivió no solamente en su cotidiano profesional, sino también bajo la responsabilidad de liderazgo, cuando, como Secretaria General, coordinó la informatización del registro único universitario. Era 1995 y la utilización del correo electrónico estaba en sus inicios...

Comenzamos a enviar por email tanto las convocatorias de órganos colegiados así como relación de acuerdos adoptados en las sesiones ordinarias y extraordinarias. Así toda la Comunidad Universitaria sabía cuando se iban a celebrar las sesiones de Consejo de Gobierno o de Claustro y conocían después todos los acuerdos adoptados. Esto fue un cambio en la información intrauniversitaria muy importante, y si alguno de los puntos a tratar les afectaba más directamente siempre tendría la posibilidad de intervenir a través de sus representantes. Fue muy apreciada esta iniciativa por toda la Comunidad Universitaria (...)

El correo electrónico ha supuesto un cambio impresionante en la comunicación y en el trabajo diario. Es comparable al del teléfono móvil, pero a nivel profesional, yo creo que es mucho más importante el del correo electrónico. Es un cambio que me sorprendió en el poco tiempo que se introdujo y que tiene unas ventajas extraordinarias, para trabajar, para relacionarte… Estamos permanentemente conectados con personas de cualquier parte del mundo y hemos ahorrado en gastos de comunicación. Igual que la telefonía móvil, que nos ha mejorado las relaciones con todo el mundo. Reconozco que soy un poco emailadicta, pero creo que las relaciones profesionales han mejorado enormemente. Las comunicaciones con docentes o investigadores de otros países se han hecho más fluidas.

Estancias posdoctorales: abrirse al mundo

A los dos años de haberse implicado totalmente en la docencia, Marina interrumpe este proceso que tanto la fascinaba para hacer una estancia posdoctoral en el extranjero. Ya se hacían sentir entonces los ecos la inminente Ley de Reforma Universitaria (LRU), a partir de la cual las estancias en otros centros de investigación pasarían a constituir un elemento importante de competitividad en la carrera. Ella me explica el impacto de este cambio desde su experiencia concreta:

En aquel momento se recomendaba –estaba a punto de publicarse la Ley de Reforma Universitaria- para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, la realización de una estancia en otro centro universitario, mejor extranjero. Y aunque realmente luego cuando se publica la modificación de la ley, no se reflejó como estrictamente obligatorio, se veía que iba a ser recomendable. Este ha sido otro de los cambios más importantes que se experimentó en la Universidad y que, aunque inicialmente se viera como una imposición, después se ha visto que es una experiencia enriquecedora en todos los sentidos. Y es tan enriquecedora porque conoces otros grupos de investigación, otros métodos, otra dinámica de trabajo y en suma acumulas una experiencia que te va a servir en el futuro. Surgen relaciones profesionales que a lo mejor pueden ser decisivas en tu futuro profesional. Y, desde el punto de vista personal, la experiencia es inicialmente dura, pero luego agradeces toda la vida haber pasado por ella por todos los beneficios que te reporta, entre ellos familiarizarte con otro idioma que también es importante.

Marina realizó esta primera estancia de investigación internacional en el laboratorio de Química Terapéutica de la Universidad de Caen, Normandía, Francia. Aunque reconoce que en un primer momento esta fue una etapa dura, con el paso del tiempo acaba por otorgarle el calificativo de "una de las experiencias más significativas de su trayectoria profesional". En ese sentido, uno de los aspectos que más valora de sus experiencias en el extranjero es la posibilidad de crear redes de relación con grupos y personas de otras partes del mundo, potenciando el desarrollo de proyectos internacionales.

Yo estaba acostumbrada a estar lejos de mi familia que no vive en Salamanca... Pero el extranjero era otra cosa y al principio no lo pasé bien. El trabajo de investigación me gustó mucho y aprendí mucho, trabajé en la síntesis de análogos de bezodiazepinas y mitomicinas potencialmente anticancerosos y era un tema novedoso, completamente diferente a lo que se hacía en Salamanca. Además el laboratorio tenía una gran vinculación con la

industria farmacéutica, y ese era un aspecto casi desconocido para nosotros. Por eso la estancia me resultó tan enriquecedora, además de preparar varias publicaciones, conocí las relaciones Universidad-Empresa, establecimos, a raíz de entonces un convenio para el intercambio de estudiantes a través del programa Erasmus de movilidad de estudiantes. Y en aquel laboratorio yo conocí a compañeros de otros países, incluso de otros continentes, con los que todavía me relaciono a nivel profesional. Hemos organizado congresos juntos y desarrollado otras actividades.

Hago un inciso para comentar el cambio que las relaciones internacionales ha supuesto en nuestra Sociedad y por supuesto en nuestras Universidades. La apertura de miras y posibilidades, el conocer otras culturas, otras formas de enfocar los cambios docentes e investigadores en los que estábamos inmersos, ha influido de manera muy positiva. Nuestra generación es la primera que ha vivido la necesidad de esas relaciones y las ventajas que ello reportaba. ¡Cuánto se aprende viajando y cuánto se disfruta compartiéndolo con compañeros de cualquier parte del mundo!

Como un ejemplo de ello, Marina me cuenta que a partir de su estancia en la Universidad de Caen, ayudó a poner en marcha en la Facultad de Farmacia de la Universidad de Salamanca el *Programa de Prácticas Tuteladas*, una exigencia de las Directivas Europeas 432 y 433. Por ello, reconoce que su contacto con colegas de Caen, que tenían una experiencia sobrada en este tema, fue especialmente importante cuando ella, como Vicedecana, se vio involucrada en un proceso de convergencia semejante al Espacio Europeo de Educación Superior.

La primera reforma en la que me implico, en 1990, como Vicedecana de Docencia y Alumnos, es la introducción de la Prácticas Tuteladas en el plan de Estudios de Farmacia, con el fin de adaptarnos a las directivas europeas que hacían referencia a la homologación del título de farmacéutico en Europa. Era necesario realizar prácticas en Oficinas de Farmacia (farmacias comunitarias), Servicios de Farmacia hospitalaria o en la industria farmacéutica. Era necesario sentar las bases de la relación con esas entidades, establecer los convenios y elaborar un programa de enseñanzas que cumpliera los objetivos que la directiva europea requería. Fue apasionante todo el trabajo que realizamos para establecer esas relaciones con los farmacéuticos establecidos, con los Colegios Oficiales de Farmacia y con la Industria farmacéutica. Pero no fue fácil. Al farmacéutico de oficina de farmacia le resultaba difícil asimilar que en beneficio de su profesión tendrían que renunciar a parte de su privacidad empresarial y enseñar a un estudiante ansioso de conocer toda la dinámica de trabajo de su oficina de farmacia. Y, por otra parte, esta reforma, como otras posteriores, no fueron acompañadas de la dotación económica necesaria para su ejecución, si bien tengo que decir, que en concreto el Programa de Prácticas Tuteladas contó siempre con el apoyo decidido del rectorado de nuestra universidad. Creo que supimos transmitirles nuestro entusiasmo.

De su paso por el extranjero, Marina describe como "¡inolvidable!" la estancia que realizó, ya como profesora visitante, en la James Black Foundation bajo la supervisión del profesor Sir James Black, Premio Nobel de Medicina 1988 por su contribución al "diseño racional de fármacos".

Y la Fundación que lleva su nombre James Black Foundation está muy bien diseñada y organizada para cumplir los objetivos de diseñar y desarrollar nuevos fármacos. Aprendí mucho de aquella experiencia, sobre todo era un modelo de equipo interdisciplinar en la búsqueda de fármacos, con muy buenos resultados que interesaban a las empresas vinculadas con la Fundación.

Conocer la universidad desde dentro: la experiencia en la gestión

La implantación del Programa de Practicas Tuteladas sería la primera de muchas otras reformas en las que Marina se vería implicada a lo largo de su carrera profesional. Después de ésta vendría la coordinación de los trabajos para reformar el plan de estudios, aprobado en año 95, las reformas de tercer ciclo y doctorado, y finalmente dar continuidad a la profunda reforma actualmente en proceso, de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. A todo ello, su implicación en la gestión universitaria, le permitió, según cuenta, construir una "mirada desde dentro", que no hubiera sido posible como docente o investigadora. Así, otra etapa especialmente significativa en la trayectoria profesional de Marina son los años dedicados a cargos de gestión. Primero como Vicedecana de la Facultad de Farmacia, desde 1989 hasta 1994, y luego como Secretaria General de la Universidad desde 1994 hasta el 2003.

¿Cómo ha influido la gestión en mi vida profesional? De manera absolutamente positiva. Es verdad que me quitó muchísimo tiempo, especialmente para la investigación, pero es un etapa que me ha reportado mucho y en la que he aprendido muchísimo. Descubrir la capacidad de organizar, coordinar, liderar proyectos que implicaban no sólo a tu departamento o a tus estudiantes sino a toda la Facultad o a toda la Universidad, e incluso que traspasaban el ámbito académico, ha sido una experiencia apasionante. Y conocer la Universidad en todos sus aspectos, sentirla como tuya, además de todo el abanico de relaciones que estableces...

Sí, el tema de la gestión me pareció enriquecedor, precisamente porque conocí en profundidad la Universidad: centros, titulaciones, servicios… Me enfrenté a problemas y dificultades que nunca habría imaginado… Pero fue una etapa muy enriquecedora, aprendí mucho y desde luego, puedo asegurar, que la etapa de la Secretaría General ha marcado mi vida.

Pese a que reconoce la dificultad que supone combinar las diferentes responsabilidades de docente, investigadora y gestora, Marina parece resolver con considerable éxito este triple perfil profesional exigido por la universidad. En ese sentido cabe señalar la dificultad añadida que supone el hecho de ser mujer en un contexto en el que los cargos de poder han sido ocupados históricamente por hombres. Sobre este tema, ella también nos ofrece su particular visión personal.

En el tema de la conciliación de la vida familiar con la profesional, creo que no soy el mejor ejemplo. No tengo hijos que creo que son los que más pueden exigir en esa conciliación. Supongo que de haberlos tenido no habría podido tener esa dedicación máxima a la docencia, investigación y gestión. (...) ¿Cómo he vivido yo el tema de la incorporación de la mujer? He asistido a avances continuos, aunque aún no se haya conseguido la plena incorporación. He visto cómo iba aumentando el número de mujeres en cargos de gestión. Esto ha sido un gran cambio, si bien aún estamos lejos de alcanzar a los

hombres, estando igual de preparadas que ellos. Pienso que cualquier puesto de trabajo o cargo debe ocuparse en función de la valía y la preparación que se tenga, pero es sorprendente que siempre la proporción sea mayor a favor de los hombres.

Cuando llegué a las primeras reuniones de secretarios generales, año 1995, solamente dos mujeres ocupábamos ese cargo, en la actualidad son muchas más. Aún más sorprendente: en torno a 1990, cuando empieza mi relación con los profesionales farmacéuticos, había una Presidenta de Colegios Oficiales de Farmacéuticos, cuando en nuestra profesión entre el 80-90% somos farmacéuticas...

Ahora bien, en ningún momento he sentido ningún tipo de discriminación. Eso también lo tengo que decir. El hecho de ser mujer no ha sido discriminatorio en mi caso, todo lo contrario, creo que nuestra generación se ha visto afortunadamente favorecida por la concienciación que ha habido en la Sociedad acerca de la paulatina incorporación de las mujeres en los diferentes ámbitos laborales. No obstante, en las etapas iniciales de mi profesión, todavía tenías que aguantar algunos comentarios con fondo machista, revestidos de graciosos o chistosos, que lo único que manifestaban es que todavía había compañeros que no habían asimilado ese cambio. Eso me daba mucha pena.

Durante su etapa en la Secretaria General -del año 94 al año 2003 – Marina experimentaría un cambio importante en la legislación universitaria. La LRU da lugar a la LOU, una transición que según sus propias palabras "sufrió en sus propias carnes". Un cambio al que todos tuvieron que adaptar reglamentos y normativas, un proceso que exigió sesiones de trabajo intensas, claustros universitarios que duraban semanas, toda la coordinación de las comisiones, enmiendas, publicación de acuerdos... tareas que competían a la Secretaría General. Esta es una etapa que Marina resume como "dura y difícil", entre otras cosas porque:

…había que consensuar muchos temas y había aspectos muy delicados como la composición de las comisiones de selección del profesorado, o de los órganos colegiados de representación… Y en nuestro caso, la reforma estatutaria se complicó con las elecciones a Rector. Casi todas las enmiendas había que hacerlas a través de transaccionales, era necesario discutir y debatir mucho más que lo que el propio tema requería. Pero aprendes ese mundo de los pactos, de los consensos…. Felizmente, los estatutos fueron aprobados en enero de 2003. Habíamos comenzado en noviembre del año anterior, realmente no fue mucho tiempo, otras Universidades tardaron más; pero a mí se me hizo eterno.

Los cambios, especialmente de planes de estudio, afectan muchísimo al trabajo diario del profesor. (...) He asistido a cuatro reformas de planes de estudio y ahora estamos asistiendo a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Ésta sí que me parece una reforma muchísimo más profunda y que está costando muchísimo. Pero estoy absolutamente convencida de que es necesaria, aunque todavía hay mucha gente que es incapaz de pensar en créditos europeos.

Desde una perspectiva general, considera que los cambios institucionales y legislativos afectan directamente la vida de los profesores, pese a que también percibe un excesivo distanciamiento entre lo que ocurre a nivel de administración y el día a día que viven los docentes. Este es el caso, por ejemplo, de la implementación del Espacio Europeo de

Educación superior, en palabras de Marina, la verdadera reforma. Supone, piensa ella, un cambio profundo para estudiantes, profesores y personal de la administración y servicios, y como tal requiere un gran esfuerzo por parte de toda la comunidad universitaria. Es el profesor, sin embargo, según su parecer, el que se enfrentará a un impacto realmente importante en su práctica profesional.

> *Pero, aunque es tarea de toda la comunidad universitaria, es el profesorado el que más cambios y más drásticos va a tener que afrontar para adaptarse a la nueva situación. Los estudiantes son más flexibles, llevan menos tiempo en el sistema caduco y en muchos casos ya empezarán su andadura universitaria con los planes adaptados al EEES. En el caso de los profesores, cambiar los modos y usos de hacer las cosas durante años, readaptar y reconfigurar toda la organización, planificación e incluso la concepción de una asignatura y la manera de impartirla, no es tarea fácil. Esta tarea la pueden facilitar los jóvenes profesores convencidos de la necesidad de esta reforma y también desde los órganos de gobierno de la Universidad se debe animar, incentivar, facilitar y poner los recursos necesarios al alcance del profesorado para que el resultado sea el óptimo. (...)*
>
> *En general, pienso, que todos los cambios conllevan muchísimo trabajo y que tienes que invertir mucho tiempo que yo, personalmente, se lo resto a mi tiempo libre. Y esto algunas veces me lo he reprochado, pero me gusta mi trabajo y en los tiempos que corren es una suerte trabajar en lo que te gusta y que te siga entusiasmando.*

Investigar: una cuestión de equipo

La relación de Marina con la investigación se inicia no más terminar la licenciatura, cuando realiza la tesina, que en su momento constituía un paso previo a la Tesis Doctoral. Consideraba que la realización de una tesina de licenciatura era la oportunidad de realizar un trabajo de investigación previo, que podría ayudar a decidir si la investigación gusta o no, antes de implicarse en un proyecto de más envergadura como es la Tesis Doctoral.

> *A mi me gustó desde el primer momento. Es verdad que a veces es muy ingrata porque no salen los resultados esperados, porque tardan en producirse, porque faltan medios… y por otra parte, en investigación soy un poco impaciente, me desaliento si las cosas se tuercen y eso no es nada bueno. Hablo básicamente de laboratorio... Si bien las técnicas informáticas han apoyado con gran éxito la investigación. Este es otro de los grandes cambios que ha experimentado la investigación: la revolución proporcionada por la informática y la bioinformática. Las nuevas tecnologías han facilitado muchos aspectos en investigación: determinaciones diversas que pueden hacerse más rápidamente, modernización de los grandes equipos que se utilizan en el laboratorio, la robotización de las reacciones químicas...*

Marina ha construido a lo largo de su carrera una trayectoria importante en investigación. Entre sus momentos más destacados, está sin duda el hecho de haber sido la primera persona española que ha formado parte del Comité Editorial del Journal of Medicinal Chemistry, la revista más prestigiosa en su especialidad. En ese recorrido, lo que destaca como aprendizajes más significativos es la importancia de los equipos, y de saber gestionar el conocimiento y la creatividad incluso cuando los recursos económicos

son escasos. En ese sentido, considera que si algo de bueno tiene la financiación limitada concedida a la investigación, es el hecho de "habernos enseñado a optimizar los recursos disponibles, a racionalizar el gasto y hasta a entender las difíciles situaciones por las que ha pasado y pasa la investigación".

> *He trabajado en un grupo de investigación, he coordinado algunos proyectos como investigadora responsable y en otros como investigadora participante. (...) Yo creo que se ha investigado de manera adecuada, no siempre con los recursos necesarios. Pero eso, por una parte, te obliga a buscar otras fuentes. Nos obligó a buscar el apoyo de empresas. Nos obligó a buscar todo tipo de convocatorias donde pudiéramos obtener algún tipo de subvención que apoyaran también la investigación: acciones complementarias, acciones especiales, proyectos de innovación o a buscar el apoyo de entidades privadas. 'La necesidad obliga' y eso es aplicable a todas las facetas de la vida. En la investigación también sucede, la insuficiente dotación económica a partir de fondos públicos, obliga a buscar la complicidad empresarial o de cualquier otra entidad que pueda apoyar.*
>
> *Pero por otra parte, he sentido en alguna ocasión la impresión de que estaba perdiendo mucho tiempo en solicitar, gestionar, hacer informes… Sí, el investigador pierde mucho tiempo en gestionar los proyectos y gestionar convocatorias: solicitudes, informes, búsqueda de socios… Y estás continuamente buscando fuentes de financiación y recursos: cuando no pedías infraestructura, pedías fungible, y si no inventariable y si no, todo… (...) A pesar de todo, creo que la investigación se ha desarrollado adecuadamente y no creo que habiendo más dinero se hubiera producido más. La producción en la investigación no solo depende de los recursos económicos sino, fundamentalmente, de los recursos humanos. Me ha maravillado comprobar que grupos con recursos económicos muy limitados han sido capaces producir resultados similares o mejores.*

Conectado a ello, un cambio que considera absolutamente necesario es la aproximación entre universidad y empresa. Si bien desde su perspectiva todavía estamos lejos de conseguir el rendimiento esperado en esta relación, está convencida que aproximar Universidad y Empresa puede ayudar a que la investigación se traduzca en beneficios importantes para la sociedad. Ésta es además una relación que Marina conoce bien, desde su etapa de la gestión, cuando como Secretaria General, formaba parte de la Asociación Universidad-Empresa. Hasta entonces -me habla de los años 80- la empresa y la universidad eran dos desconocidas entre sí, algo que poco a poco ha ido cambiando, entre otras cosas, gracias a programas especialmente diseñados con esta finalidad:

> *Por ejemplo, el Programa de Prácticas Formativas para Titulados Universitarios en Empresas de Castilla y León, que permite a los recién titulados conocer el mundo de la empresa, pero también permite una relación estrecha entre los tutores académicos y los empresariales. También, en la Facultad de Farmacia, en 1990 empezamos los contactos con las empresas para que los estudiantes pudieran hacer prácticas en la industria farmacéutica, era la primera vez que se hacían. Es verdad que farmacia, química o medicina, son campos que se prestan mucho más a encontrar relaciones con las empresas y es más frecuente en estos campos que las empresas buscan asesoría en las propias Universidades. También en*

investigación he visto como la relación con la empresa, orientó nuestros trabajos pasando de hacer una investigación básica a más aplicada.

Especialmente en el ámbito de la farmacia, percibe que la Universidad comienza ahora a reconocer la necesidad de acercarse a la Sociedad. Una de las vías para esta aproximación es, según ella, la relación con las empresas del entorno. Este es, en suma, un proceso que apunta como absolutamente positivo, pese al condicionamiento al que están sujetos los investigadores en la concesión de recursos y en la toma de decisiones, ámbitos en los que empresas todavía no tienen demasiada influencia.

El hecho de que ahora, a nivel curricular, se valoren los rendimientos de esa relación, los contratos, las patentes y otros productos en explotación, creo que puede se un aliciente adicional para potenciar esas relaciones. El hecho de que este aspecto haya sido recogido y valorado en la nueva Ley de Universidades me ha parecido un avance para potenciar la relación Universidad-Empresa. Me parece además que es algo que te puede reportar beneficios a nivel profesional. Conocer las empresas que pueden estar relacionadas con tu ámbito de trabajo, implicarlas en colaboraciones específicas y si se traduce en resultados, la explotación de los mismos es algo que beneficia a ambos socios.

Como experiencia personal, te contaré, que cuando nosotros organizamos los títulos de Máster y Experto Universitario en Plantas Medicinales, lo primero que hicimos fue contactar con las empresas relacionadas con ese tema para evaluar las necesidades del mercado laboral y su colaboración fue decisiva para la implementación del Título. Hasta el punto de que no sólo colaboran mostrando sus instalaciones y organizando jornadas técnicas en las empresas, sino que participan como docentes en la impartición del programa de la titulación.

Con el optimismo que la caracteriza, Marina me habla de la posibilidad de conseguir caminar todos juntos, para que se "optimicen recursos y resultados". En este camino ya iniciado, piensa que ahora toca dar un paso más: elaborar proyectos conjuntos que interesen y beneficien a todos, y que mejoren el rendimiento investigador y productivo de nuestro país. "Es muy ambicioso" concluye, "pero tendríamos que tender a ello".

21
La enseñanza de la química en la formación de ingenieros

Patricia Hermosilla Salazar

> La cotidianeidad realiza la historia, (como singular) nuestra cotidianeidad lo está haciendo hoy y aquí mientras hojeamos estas páginas y tratamos de comprender nuestro lugar en el mundo (Ferraroti, 1991:5).

Un pequeño preámbulo

Sí, nos interesa, la cotidianeidad no como una abstracción descontextualizada, sino justamente como el movimiento que hacemos las personas para vivir, y todo lo que ello conlleva. Ferraroti (1991:5) sigue argumentando al respecto y nos dice,

> Lo universal y lo singular no sólo lo no se oponen sino que se re-asumen en un proceso dialéctico en constante movimiento (…) El ser humano recibe una cultura, la "aprehende", la interioriza para después producir una síntesis particular, su original movimiento histórico, su especial modo de respuesta

Con el interés expreso de conocer este movimiento, nos pusimos a la escucha del relato que hace Concepción, sobre su trayectoria en la universidad.

Contexto de la entrevista

El contacto con Concepción lo estableció Juana M. Sancho, investigadora principal del proyecto, por teléfono, luego, para acordar el día y la hora de nuestro encuentro me comuniqué directamente con ella[132]. En la conversación fue muy cordial, lo que agradecemos una vez más, porque ya formaba parte de nuestro encuentro. Llegué hasta Las Palmas de Gran Canaria desde Tenerife, donde había entrevistado a otros dos docentes universitarios. No había estado antes en esta isla, me pareció desde el cielo, hermosa. Iba con el tiempo justo, por lo que me puse rápidamente en marcha hacia el Campus de Tafira, donde enseña Concepción. El campus es enorme, y no es hasta una de sus salidas, donde se encuentra la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales.

Finalmente, tuve tiempo de estar en el patio central de la escuela, y observar algo del movimiento de los jóvenes entrando y saliendo de sus clases. A la hora acordada con la profesora me acerqué hasta su despacho para conversar con ella. El recibimiento fue cálido.

[132] Agradecemos a Ana Vega su ayuda en la identificación de las personas de Canarias que, por cumplir los criterios de la muestra podían, participar en la investigación.

La Universidad de las Palmas de Gran Canaria

Es el contexto institucional de La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) donde se ha desarrollado la trayectoria docente de esta profesora universitaria. Es una universidad de nueva creación en el contexto de España. Fue creada el 23 de abril de 1989, sus orígenes están en la Universidad Politécnica de Canarias y de varios centros hasta ese momento adscritos a la Universidad de La Laguna. Cuenta con cuatro campus en la isla de Gran Canaria: Campus de Tafira, Campus de San Cristóbal, Campus del Obelisco y Campus de Montaña Cardones. Además, existe una extensión en la isla de Lanzarote en la que se imparten las diplomaturas de turismo y enfermería.

Carlos Guitián Ayneto (1994:88-89), contextualiza así la creación de esta universidad:

> Los años finales de los sesenta suponen una etapa de agitación universitaria en casi todo el mundo y no escapa de este fenómeno la universidad española en su conjunto y la de La laguna en particular, despertando en la capas más influyentes de la sociedad canaria un sentimiento de interés hacia la institución que no había manifestado hasta entonces. Influye en esta circunstancia la mejora de las condiciones económicas de la población y, sobre todo, la consolidación de una clase media que, poco a poco, va siendo el sector mayoritario en las islas. Cada vez son más por tanto, lo estudiantes que están en condiciones de acceder a la enseñanza superior y lo que hasta entonces era patrimonio de una minoría, va ampliando su horizonte, afectando a la economía de un mayor número de familias la lejanía de este tipo de estudios.

Este autor va explicando que, paralelo a la expansión de la educación superior española, se va produciendo un conflicto en Canarias, que lleva a que se cree en 1979 la Universidad Politécnica de Las Palmas. Posteriormente en 1988, se produce una movilización bajo el lema "Universidad, Ahora sí", con la "finalidad de garantizar su apoyo a una universidad sin corsés ni limitaciones, capacitada para crear los estudios que se considere necesarios y viables, para atender las demandas educativas de la provincia." (1994:100)

El crecimiento que vive la institución se puede considerar, según este mismo autor, espectacular si se analizan los cursos 88/89 y 89/90, con un incremento del 151% en los alumnos, y paralelo a esto, el aumento del número de docentes y un esfuerzo "por consolidar al profesorado en los cuerpos docentes de funcionarios." (1994:227)

Los comienzos en la universidad

Con un proyecto familiar, recién casada, y como ella misma dice, con capacidad para adaptarse a cualquier circunstancia, porque "donde encuentras trabajo ahí te vas", Concepción comienza a trabajar en la Universidad Politécnica de Canarias en 1984 antes de que se creara la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, hace veinticinco años. Y lo relata así:

> *Empecé aquí un poco por casualidad. Estudié en la Universidad Autónoma de Madrid Ciencias Químicas, haciendo la Especialidad de Química Agrícola. Cuando vine a vivir a Gran Canaria me puse a buscar trabajo y encontré información acerca de la existencia de un Servicio Agrícola -sabiendo que efectivamente en Canarias uno de los ingresos principales, aparte del turismo, es la agricultura-. Fui allí y se dio la casualidad de que el Director de dicho centro hizo la tesis, con un catedrático de mi Facultad de Madrid. Le propuse realizar algunas prácticas y me dijo que no había ningún inconveniente, es más, que pidiera una beca al Cabildo para trabajar allí. Eso fue lo que hice y*

un año después de disfrutar de la beca, el director me informó de que iban a convocar una plaza de profesor de Química en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales, en donde él era profesor. Presenté el curriculum y empecé a trabajar allí con un contrato de profesor encargado de curso, nivel B2, con 4 horas de docencia a la semana, ya con vistas a desarrollar mi carrera profesional en la Universidad. En consecuencia, pues lo de siempre, si te quieres quedar aquí, tienes que preparar la tesis doctoral, después aprobar la plaza de funcionario de carrera, etc. y a seguir trabajando, hasta ahora.

La casualidad, que describe Concepción está presente en muchas historias relatadas por los docentes entrevistados, eventos que se juntan y hacen posible que ella conozca la universidad como un espacio de trabajo, que luego se transforma.

Ya estaba aquí… Y cuando empiezas con las clases y tal, te va gustando. Además, como al mismo tiempo tenía una beca en el Servicio Agrícola, el director del mismo me propuso que empezara a investigar con el fin de realizar una tesis doctoral. Eso te va atrayendo y era el momento de hacer el esfuerzo, sabiendo que sería uno de los objetivos para seguir trabajando en la Universidad… porque una tesis no te la exigen en ningún otro sitio, es decir, en ninguna otra profesión. Porque como químico, aquí en Canarias al haber pocas industrias, no hay demanda. Va más bien dirigido a los ingenieros, que es lo que nosotros preparamos: ingenieros industriales, técnicos, ingenieros químicos… más que para químicos, por el tipo de industria que hay.

Una casualidad, que tiene el nombre de una persona que abre la puerta e indica algunos caminos posibles dentro de la universidad para ella. Y ya adentro, con la experiencia de la docencia, va aumentando su gusto por este quehacer. 'Imprevistos' que hacen que Concepción se quede en la universidad porque ve posibilidades de desarrollo laboral y profesional para ella.

Su trayectoria en la Universidad

Recordemos junto con el relato de Concepción que se trata de una Universidad que se comienza a configurar justo en los años en que ella inicia su trabajo como docente universitaria. Esto no es un detalle a la hora de ver los tránsitos que ha ido viviendo para llegar a la categoría de profesora titular que tiene hoy. Ella nos indica que comenzó a trabajar con "un contrato de profesor encargado de curso, con 4 horas de docencia a la semana", con 24 años de edad. Describe de la siguiente manera su proceso.

Al igual que los otros compañeros de mi época y que siguen en la actualidad, un profesor de cálculo, uno de álgebra, y otro de física… Y todo el mundo hacia lo mismo: preparar la tesis, dar tus clases, investigar y tal. Te iban cambiando el contrato, porque después de ser encargado de curso eras ayudante, después titular interino, y después titular. Seguíamos pues la misma línea. Luego la tesis, publicar, las clases, las practicas… Y después a prepararse para la oposición. Pero bueno, el caso mío fue muy especial, principalmente por la persona con la que yo trabajaba.

Si preguntáramos a profesores recién llegados a la universidad, probablemente nos relatarían de otra manera el recorrido que están haciendo para consolidarse laboral y profesionalmente en la institución. Concepción nos muestra su visión respecto de la

"carrera universitaria" que como ella misma dice, hoy se presenta de otra manera para los que vienen recién incorporándose.

> *Ahora los profesores lo tienen más difícil en cuanto a lograr las plazas de funcionario, es mucho más complicado. Y se decantan más hacia las plazas de los profesores ayudantes doctor, y luego contratado doctor.*

Esto podemos vincularlo no sólo al perfil profesional que tiene Concepción, que es doctora en Ciencias Químicas y enseña en una Escuela de Ingeniería, sino también a la coyuntura de la creación de la Universidad de Las Palmas en la década de los ochenta en la que ella comenzaba, momento en que la institución creció en número de alumnos, y desarrolló una política de "inversión" en el profesorado. Al respecto, Guitián Ayneto (1994) precisa que el estamento docente aumenta de los 338 efectivos con que contaba la Universidad Politécnica de Canarias al comienzo del curso 1988/89, hasta los 1.272 que tiene en el curso 1992/93.

Un recorrido, no exento de dificultades, porque para el logro de su titularidad tuvieron que pasar diez años. Su plaza de titular la ganó en el año 1993, pero hubo juicios para que se pudiera resolver. Respecto de esto, la docente nos indica dos cuestiones en su relato.

> *Para mí lo más importante y lo más difícil fue el proceso para lograr la plaza de Titular de Universidad. Porque lo mío fue un caso muy especial, hubo un problema de recursos, de juicios y duró 10 años*.

Es decir, la situación que ha vivido no ha sido en absoluto una anécdota, sino "lo más importante y lo más difícil" y por otro lado, observa una relación con el mundo de relaciones que se establecen en la universidad. Nos comparte lo siguiente:

> *Profesora: Antes de obtener la plaza yo pertenecía al departamento de química.*
>
> *Patricia: ¿en qué año se publicó tu plaza?*
>
> *Profesora: En enero del 93. Después he estado diez años en juicios, por un recurso a la misma. Pero bueno, la plaza es del 93. Y antes de eso, yo estaba en el departamento de química. Pero pensábamos que por nuestro trabajo, nuestra trayectoria, y también por la relación que existía con miembros de ese departamento, pensamos que era mejor… -cuando yo digo pensábamos, me refiero a la gente con la que yo trabajaba, que éramos dos compañeros y yo, solicitamos el cambio al departamento de ingeniería de procesos. Y luego, personalmente, yo noté un comportamiento mucho más favorable para mí en el departamento de ingeniería de procesos que en el de química. Es decir, en el de química – lo que yo sentí personalmente – era que si 'yo tengo un problema', el departamento te decía 'tú te las arreglas'. Mientras que en el departamento de ingeniería de procesos a tu problema, te dicen 'vamos a intentar solucionarlo, o ayudarte'. Que es mucho, mucho… Pues aquí todo el mundo ha seguido la misma trayectoria, es decir, ir obteniendo las plazas de titulares y catedráticos.*
>
> *(…) Bueno, pues a los profesores de nuestro Departamento se les intenta ayudar y promover lo máximo posible, para que vayan… para que afiancen su estatus profesional.*

Ella cambia junto con otros compañeros de trabajo, del departamento de química al de procesos, y verbaliza la diferencia de lo que sintió, precisamente frente al problema de su titularidad. En el departamento en el que estaba percibió un 'tú te arreglas' y en cambio a donde llegó 'vamos a intentar solucionarlo o ayudarte'. Ella nombra con

claridad la diferencia entre estar sola y estar acompañada frente a un problema, en este caso una dificultad de tipo laboral-profesional. Agregando, que el apoyo de las personas con quienes trabajas es muy importante para lograr afianzarte profesional y laboralmente.

Otro ámbito importante del tránsito que ha hecho la profesora, es el ámbito de la gestión universitaria, concretamente como secretaria del Departamento de Procesos, responsabilidad que describe así:

> *El ser secretaria del Departamento, te abre otra puerta en el sentido de… otro tipo de trabajo. En este caso a nivel administrativo. Te vas introduciendo un poco, en el tema de cómo llevar un Departamento. Yo ya llevo bastantes años como Secretaria, con tres directores.*
>
> *Patricia: ¿Cómo ha sido? Porque es un compromiso… Y luego tantos años, ¿no?*
>
> *Profesora: Bueno, el compromiso porque el que estaba entonces de director, un compañero y amigo, me lo propuso… Y nada, empiezas, y como va saliendo la cosa rodada, pues sigues. Luego cuando él se fue – se fue porque pasó a ser secretario del centro, el siguiente director me dijo, 'me gustaría que siguieras de secretaria conmigo'. Este segundo director estuvo menos tiempo por problemas de salud. Y luego el tercero también me quiso incluir en su equipo directivo. ¡Pues ya está! Si repito es porque no lo haré tan mal, digo yo, ¡vaya!*
>
> *Continúa la profesora: Como secretaria cuando hay más trabajo es cuando hay que aprobar el presupuesto y el plan docente correspondiente a cada año o curso. Y luego a lo largo del año, pues eso, las típicas reuniones o bien de comisión de doctorado, o consejos, papeles normales de trámites. Pero vamos, no es muy agobiante todo eso. Yo lo llevo bien. También es cierto que tenemos a dos administrativos que nos ayudan. Una es la administrativo base del departamento y también hay una administrativo auxiliar, y nos compaginamos muy bien. A parte del equipo directivo del departamento que está formado por un director, secretario y jefe de servicios. El jefe de servicios, se dedica más bien al tema relacionado con infraestructura de investigación y docencia.*
>
> *Patricia: Y es significativo que no sea agobiante. Es decir que lo llevas muy bien.*
>
> *Profesora: Si, ya digo. Hay algunos días que te agobias más porque como siempre, lo que te solicitan, siempre es de ayer para hoy. Mientras que cuando tú pides algo a ellos, me refiero a la institución, Vicerrectores, Directores de Área, etc. pues tardan meses y meses. Esa es otra cosa que no entiendo (...). Pero bueno, yo creo que eso ocurre en cualquier administración. ¡Que no es consuelo!*

Lo que salta a la vista, es que en su tarea como secretaria del departamento, desde hace quince años, existe para ella un compromiso personal con las personas con que ha trabajado y hoy día trabaja. Lo describe como una labor gratificante para ella, en la que se siente cómoda y que desarrolla coordinada con otras personas, lo que no quiere decir que no haya dificultades para resolver, o paradojas que vivir a nivel administrativo.

La formación universitaria, en relación a los alumnos y ella como docente

Concepción nos deja entrever en sus palabras que ve la universidad como un espacio para enseñar y aprender, en el que tanto profesores como alumnos participan. Describe a los alumnos así:

> *Yo lo que percibo, en los alumnos que entran, es cada vez peor. No se si eso te lo habrán comentado los otros compañeros o no… Se nota la diferencia, de los conocimientos con los que entran, en general vienen con poca base (…)*
> *Sin embargo, gracias a Dios, yo creo que a medida que van haciendo la carrera ellos van madurando, y se nota, una vez que terminan, por ejemplo, presentan proyectos de fin de carrera que suelen ser muy buenos.*
> *Si bien, el número de alumnos, de una misma promoción que terminan con respecto a los que han entrado en ese año es pequeña. Pero bien. Van mejorando. A medida que van superando los cursos, van madurando. Y se van dando cuenta de lo que tienen que hacer. Y se hacen más responsables. Les va gustando. Y luego en general salen proyectos muy buenos. Tanto en industriales como en ingenieros químicos, aunque de éstos son menos, por ser la titulación más reciente*.

Con veintiséis años de docencia, la profesora identifica dos momentos de los alumnos, a la llegada y luego cuando están acabando sus estudios. Valora que vienen con una base de conocimientos pequeña para hacer sus estudios de ingeniería, y sin embargo, al terminar su formación lo que ella observa son jóvenes que han asumido la responsabilidad de su proceso de estudio, lo ejemplifica con sus proyectos de final de carrera que adjetiva como muy buenos, relacionando esto, con el proceso de maduración de crecimiento natural y necesario que viven al mismo tiempo, que su paso por la universidad. Respecto de su relación con ellos nos dice,

> *Yo siempre les indico que es conveniente que asistan a las clases presenciales a lo largo del curso. Si bien intento tener consideración, en el sentido de que efectivamente no es sólo mi asignatura lo que estudian, sino que son cuatro, cinco el primer cuatrimestre y que tienen que dedicarse a las otras también. A parte, de que en una titulación técnica como la nuestra, la actividad de los laboratorios siempre quita mucho tiempo. (…) Es mucho más trabajo. En cualquier caso lo que es en documentación, para ellos trabajar, tanto en teoría como en problemas, tienen mucho, mucho a su disposición. Incluso este año hemos preparado un manual docente. Lo elaboramos el año pasado y se editó este curso. Porque siempre piensas: 'así no tienen que estar tomando apuntes a medida que vas explicando.' Estamos buscando siempre la forma de mejorar las condiciones para que ellos puedan estudiar. Pero evidentemente estudiar, tienen que hacerlo ellos. Es decir, hay cosas que desde el principio les dices. Lo primero que tenéis que estudiar es la formulación, y los símbolos, y la valencia… Y la única forma es memorizar. No existe ningún otro método. Es memorizar. Y ya está. Pero eso claro, lleva su tiempo, y tienen que practicar.*

Insiste en el trabajo tutorial, "*porque les vas indicando el camino a seguir*", sin dejar de considerar que su asignatura no es la única que estudian, y preocupada, junto con otros, de facilitar el estudio de los alumnos, prepara manuales que pueden apoyar su aprendizaje, que depende en definitiva de lo que ellos estudien. Respecto de la

información disponible, enfatiza que no hay problemas con la información disponible para los alumnos.

> *Ahora les das muchísima información, es decir, información les has dado siempre. Antiguamente decías, en la biblioteca tienes tales libros, y de hecho los hay, nuestra biblioteca es muy buena, tiene muchos ejemplares, muchos tipos de libros que el alumno puede consultar allí o si prefiere sacarlos para llevarlos a casa. Y ahora con internet y con la enseñanza presencial dentro del Campus Virtual muchísimo más. Es decir, que por falta de material no es.*

Su actitud fundamental como docente universitaria se refleja en lo que nos comparte a continuación.

> *Patricia: ¿Y en la entrega del conocimiento? ¿En la transmisión? ¿Cómo se plantea un profesor hoy en día y como se planteaba en tu época de estudiante? ¿Cómo te planteas hoy en día tu…?*
>
> *Profesora: Yo creo que eso va un poco en función de la vocación del profesor. Y se nota enseguida. Cuando le gusta, tiene interés, se esfuerza, y vale lo mismo antes que ahora. A mí me gusta la docencia, me esfuerzo y actualizo. A pesar de que llevo impartiendo una de las asignaturas muchos años, siempre la estoy renovando, busco nuevos problemas, nuevas formas de enfocarlo. Ahora, de adelante para atrás, de atrás a adelante,… ¿Sabes lo que te digo? Siempre buscando para mejorar. (…) Por otro lado, la Universidad te exige no sólo una labor docente sino también investigadora y claro, normalmente uno se decanta según las circunstancias que tengas y las posibilidades, por una u otra. Yo, por ejemplo, ahora quizás me decanto más por la docencia que por la investigación. Quizás también por la situación en la que me encuentro, en el que no tienes esas prisas, esa urgencia…por tu curriculum de investigador. Si te dedicas es más por devoción que por obligación. Dentro de labor investigadora, ahora mismo, estoy dirigiendo con un compañero una tesis doctoral. Es un compañero, profesor titular de escuela universitaria. Pero ya te digo, estoy más en la actividad de docencia que en la de investigación.*

Le gusta su trabajo y reconoce su vocación por la docencia. Busca hacerlo bien entre otras cosas, actualizándose. De hecho, en esta etapa de su trayectoria esta más decantada por este ámbito de trabajo que por la investigación, aunque continúa codirigiendo tesis, proyectos de final de carrera y desarrollando investigación en el grupo de investigación denominado CAFMA, Control Analítico de Fuentes Medioambientales. En el cual, están pendiente de un proyecto en Guayaquil (Ecuador) para un estudio sobre el tratamiento de aguas residuales. Y que han llevado a cabo otras investigaciones enfocadas a la contaminación tales como: control de vertidos de las centrales térmicas de Gran Canaria, determinación y caracterización de residuos tóxicos y peligrosos de vertidos al mar de diversas industrias, caracterización de vertidos de aguas residuales. En lo que nos muestra Concepción de su experiencia, es interesante no perder de vista el planteamiento que hacen Robertson y Bond (2008:120) respecto a la relación entre la enseñanza y la generación de conocimientos nuevos,

> Al perpetuar el "mito" de una relación estrecha y uniforme entre la investigación y la docencia, la universidad moderna no ha logrado admitir y aprovechar la complejidad y la rica evolución de las diferentes relaciones. La universidad postmoderna encierra multitud de conocimientos y, por tanto, muchos espacios, formas y cronologías diferentes en torno al nexo entre investigación, docencia y aprendizaje.

Grandes cambios que la docente identifica

Frente a la pregunta por los cambios vividos en su trayecto como docente universitaria, Concepción identifica básicamente cambios a nivel de la estructuración de la institución. En su relato va detallando la creación de la universidad.

> *Profesora: Aquí, un cambio importante fue el momento en que se creó la Universidad de Las Palmas. Porque antes pertenecíamos a Tenerife, luego a Madrid y después ya se creó la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En el ochenta y algo, no recuerdo... Ese ha sido un cambio importante.*
>
> *Patricia: Un gobierno propio, ¿no?*
>
> *Profesora: Claro, claro. Con rectorado y todo lo que está relacionado.*

Luego, se refiere como un gran cambio a la creación de los departamentos,

> *Patricia: ¿Ha cambiado la universidad en estos años?*
>
> *Profesora: Ha cambiado… Para mí el cambio más radical fue cuando se crearon los departamentos.*
>
> *Patricia: ¿Antes no existían?*
>
> *Profesora: No, antes éramos todos profesores de la Escuela Superior de Ingenieria Industrial. Entonces existían las secciones dentro de la escuela y estábamos ubicados todos en el mismo Centro no como ahora, que estamos separados en función del Departamento al que estamos adscritos. Todos pertenecíamos a un centro y ya está. Por lo que el cambio más radical, yo creo que es el momento cuando se distribuye al personal por área de conocimiento y por departamentos. Es cuando más cambia.*
>
> *Claro que también influye el que esta Universidad, a lo largo de los años, ha ido creciendo en número de profesores, de alumnos, y de titulaciones. Cuando hay tanta gente, para poder organizar y gestionar, independientemente de que te lo exija la ley, es más efectiva con la organización por departamentos. Ese fue uno de los cambios importantes…*

Los departamentos, son áreas de especialización del conocimiento, y como nos dice Francesc Pedró (2004; 106-107), es la estructura que,

> se basa en la reunión en una misma sede de un grupo de colegas que trabaja conjuntamente y no de un único individuo que copa toda la atención y centraliza tanto las decisiones como el control de los recursos.
>
> Destaca al respecto, que "el modelo departamental ofrece muchas más oportunidades para la interacción entre académicos de distintas categorías que el sistema típicamente continental de cátedras.

Identifica también, cambios en los planes docentes, organizado ahora con muchas asignaturas cuatrimestrales.

> *Veo también mucho cambio en lo que es el plan docente. El cambio de pasar -como teníamos antes- de pocas asignaturas anuales a muchas cuatrimestrales. Y creo que eso, para el alumno es más difícil de conseguir… pienso… creo que se agobian un poco y dicen: "ufff, tengo que estudiar tantas cosas"*
>
> *(…) Y luego también a los profesores nos ha costado mucho, pues eso… Al pasar de dar una asignatura básica, como es la mía de primero, que era Química, una asignatura anual, acortarla a un cuatrimestre y dejarla como Fundamentos Químicos de la Ingeniería, que se imparte tanto en Ingeniero Químico como en Ingeniero Industrial. Antes también la daba en ingeniería industrial. Y entonces reducirla a un cuatrimestre cuando el bagaje con el que*

vienen los alumnos encima es más pequeño, nos cuesta muchísimo. Tal es así que en esta Universidad, o en esta titulación – yo creo que, en otras universidades también – hay los cursos cero o de iniciación. Pero por otro lado, el curso cero va un poco en el tiempo a la par con el que tú das, con lo cual no sé hasta qué punto es efectivo.

Las dificultades de este cambio las han vivido tanto los alumnos, como los profesores. Ellos, no se pueden plantear enseñar lo mismo que enseñaban en un año, ahora en unos cuantos meses. La pregunta está abierta sobre el beneficio de este cambio para la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Y si pudiéramos agregar algo de la complejidad de esto, apuntaríamos en el sentido que lo plantea Rajani Naidoo (2008: pp 52-53) a preguntarnos por "la vinculación estrecha entre los contenidos y estructuras internas de una disciplina dominen estructuras conceptuales complejas y formas de análisis orientadas a la generación de conocimiento" y las formas de análisis que proponen para la formación en la institución universitaria, en este caso de ingenieros.

Los cambios en las titulaciones de ingenieros, es otro de los aspectos a los que se refiere Concepción.

Bueno, aquí ha habido el cambio de plan de estudios de la titulación de ingeniero industrial superior, del 1975 al 2001. Este cambio en el plan de estudios, que supone pasar de seis a cinco años, fue un cambio importante. Un año menos. Es adaptar todo, las asignaturas… Y luego la implantación de lo que es la titulación de Ingeniero Químico. Pienso que en su época también, como se hizo un poco deprisa y corriendo, yo creo que se tenía que haber analizado un poco más a fondo. Pero eso, ya es una cuestión personal. Quiero decir, que siempre cuando haces las cosas así un poco deprisa y tal, luego te das cuenta de que, por ejemplo, hay algunas asignaturas que son un poco repetitivas. Pero no se ha vuelto a tocar este tema.(…) O sea, tendrían que haberse vuelto a reunir las comisiones posteriormente. (…) Tampoco las ha habido porque bueno, estamos a la espera de otro nuevo cambio… entonces dices bueno, la verdad es que seguimos como estamos… Y ahora cuando empecemos con la convergencia europea nos va a pasar lo mismo. ¡Si, nos va a pillar el toro otra vez! Deprisa y corriendo.

Al hilo del cambio sobre las titulaciones, la docente nos habla sobre los cambios que trae la convergencia europea.

Ahora estamos en una época de mucho cambio. En particular la convergencia al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), el Plan de Bolonia, etc. Lo que veo, es que el Rectorado está muy implicado y a su vez todos los vicerrectorados, que involucran a los departamentos y a los profesores, para que la gente se vaya adaptando, poco a poco, evidentemente. Porque son muchas cosas por hacer, proponer titulaciones, planes docentes, guías docentes, etc. Se hacen cosas, pero todavía no veo que…

Hay que empezar a proponer, que si el plan de estudios, que si los proyectos docentes, que si esto… En eso todavía estamos… ahí parados, a nivel de profesores individuales. Porque además uno de los 'handicaps', o uno de los problemas que ha habido, sobre todo para los ingenieros, me refiero, es que como tú sabes, el tema éste de distinguir entre ingeniero superior e ingeniero técnico sólo existe en España. (…) La diferencia entre el ingeniero superior y el ingeniero técnico, desde el punto de vista no sólo de contenido, sino de la duración de la carrera. Porque para ser ingeniero superior, antes eran seis

años de formación y para el técnico tres años. El último cambio en los planes de estudio fue en el 2001 que redujo la titulación de ingeniero superior a cinco años y aumentó la de técnico a cuatro años. Ahora vamos a reunificar al ingeniero europeo. Ya no existirá el superior y el técnico. Claro, pero el problema que hay también es un problema de competencias profesionales. Por eso está tan ralentizado todo. Y por decirlo de alguna forma, por eso es un poquito más compleja la implantación al EEES, para los ingenieros superiores e ingenieros técnicos.

En cuanto a las competencias profesionales del ingeniero, lo destaca como un problema que se deberá resolver con el proceso de convergencia que actualmente se está viviendo en el sistema español universitario. La docente nos hace mirar un aspecto importante en las transformaciones de cualquier sistema y en particular en el ámbito educativo, como es la dimensión temporal en la que se llevan a cabo estos procesos, "deprisa y corriendo", que pareciera que no permite la reflexión sobre lo que se hace y cómo se hace, con lo que podríamos abrir un capítulo sobre la relación de los cambios a nivel estructural y los cambios en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios. En este sentido, nos puede ayudar a seguir pensando Agnes Heller (1999: 293),

> La metafísica del tren es la metafísica de la historia lineal. La locomotora lleva el tren hacia delante, siempre hacia delante, sobre los rieles de la historia. El tren no conoce ningún obstáculo. (…) Los pasajeros no importan mucho en esta concepción. (…) Sólo importan la velocidad, la ocupación del maquinista y el destino hacia el cual el tren se dirige, pero los pasajeros no importan en absoluto."

El futuro

Patricia: ¿Y tú, concretamente en el futuro, aquí en la universidad, te ves trabajando de la misma manera, con las mismas actividades?

Profesora: Sí. Yo creo que sí. Sí, porque me gusta. Entonces si te gusta tu trabajo siempre lo haces con ilusión.

¿Sobre cuántos y cuáles aspectos de nuestra vida podemos decir que tenemos ilusión personal? Concepción, habiendo transitado veinticinco años en la universidad nos dice que le gusta su trabajo, que lo hace con ilusión. Y añade, que reconoce el momento personal en que se encuentra.

Profesora: Ahora no imparto cursos de doctorado pero sí participo en los trabajos de investigación tutelados correspondientes al Programa de Doctorado. Eso sí, vamos, en plan tranquilo. Porque claro, cada uno está en su etapa. Eso hay que reconocerlo. Cada uno con lo que corresponde en el momento…

Patricia: es muy importante saber reconocer esto, en qué momento está uno. Profesora: Sí. Sí. ¡Y también hay que disfrutar! Siempre y cuando tus obligaciones estén al día.

Manifiesta por último, su preocupación en torno a la convergencia europea y lo que podría traer para la formación en la universidad,

Bueno, hacia el futuro, lo que a mí me da un poco de temor es la convergencia hacia el EEES. Da la impresión de que tienes que llevar más de la mano al alumno. Más tutorías, cuántas horas estudian, que si para preparar estos programas vas a tardar tanto… Cuestiones con las que yo en principio no estoy muy de acuerdo, porque pienso que…. bueno, tú les das unas clases, y les

das unas guías a los alumnos, y le das toda la ayuda que necesiten, pero el alumno tiene que madurar. Y tiene que enfrentarse. Y tiene que resolver él los problemas. No se puede llevar a la gente como a un niño, o sea, llega una edad, es como los hijos, llega una edad en la que sabes que has hecho tú trabajo de ese período, de los cero a los 18 ó 20 años – la más importante –. Pero luego se entiende que esa etapa de formación ha concluido, y se tiene que enfrentar a su trabajo, a sus obligaciones, sus problemas y tal. Esto siempre lo digo en relación a los alumnos, que el 90% tiene la suerte, la suerte – que eso siempre lo tienen que tener en cuenta – que su única obligación es estudiar. Tienen la suerte, tienen la posibilidad, tienen los medios. Y eso siempre hay que agradecerlo, y ser consciente de eso.

22
El sentido de lo fortuito

Juana María Sancho y Sandra Martínez

"Toda casualidad es una cita".
Jorge Luís Borges.

Estableciendo contacto

La elaboración de este trabajo, como la de tantos otros, hubiese sido imposible sin la colaboración de distintas personas. Una vez establecidos los criterios de selección de la muestra intencional de docentes universitarios de nuestra investigación, nos pusimos en contacto con una prima de Juana que trabaja en la Universidad de Burgos[133], para pedirle que nos indicase el nombre de al menos tres profesores que cumpliesen con los requisitos de ser hombres con unos 20 años (o más) de trabajo en la universidad del área de Ciencias Sociales y Humanas. Así lo hizo, lo que nos permitió ponernos en contacto con Alfredo, que enseguida aceptó colaborar en el proyecto. El día y la hora convenidas, nos presentamos en su despacho, donde nos acogió con gran cordialidad. Mantuvimos una larga conversación centrada, como habíamos negociado, en su posición ante los cambios en su trayectoria profesional en la universidad. El intercambio fue fluido y amigable, pero tuvimos un problema técnico. Afortunadamente, Sandra inquieta por no perder ningún detalle de la entrevista, anotaba la mayoría de las ideas principales expresadas por el docente, sobre todo aquellas en las que ponía más énfasis. A pesar de haber comprobado al principio de la entrevista que la grabadora digital funcionaba, por alguna razón que no hemos podido llegar a determinar, al pasar su contenido al ordenador nos dimos cuenta de que *sospechosamente* ocupaba muy poca memoria. Y efectivamente, como nos temimos, parte de la información se había perdido. De este modo, decidimos completar con nuestras notas y recuerdos lo que la tecnología nos había *quitado*.
Cuando le devolvimos a Alfredo la entrevista le explicamos la situación para que comprobase que no habíamos deslizado ninguna inexactitud en su relato. Así, una vez la dio por aprobada pasamos a elaborar su historia profesional de vida, que antes de ver la luz pública también ha sido revisada y aprobada por él.

Componiendo una historia de vida profesional

En la construcción de la historia de vida profesional de Alfredo, hemos seguido, tal como él orientó la entrevista a partir de nuestra pregunta de si nos podía hacer un relato de su vida profesional empezando donde él quisiera y significando los momentos de cambio, una línea temporal en la que se enmarcan esos ejes de cambio y su posición

[133] Queremos agradecer a Rosa Espelt Sancho, la ayuda prestada en este proceso.

frente a ellos. Como estilo narrativo hemos optado por señalar en cursiva las palabras textuales de Alfredo.

Nuestra impresión general es que para Alfredo el cambio es la vida misma y que a menudo tu vida da un cambio importante a partir de situaciones tan fortuitas como cruzarte en la calle con alguien que luego llegará a ser tu mujer, que es lo que le sucedió a él o, como veremos más adelante, que en un momento dado le permita entrar en la Universidad el hecho de no tener novia. Por lo contrario, lo que sí parece preocupar a Alfredo es el no cambio. Un no cambio que como en el caso de la gestión poco democrática de su Universidad, tal como veremos más adelante, llega a producirle una cierta sensación de hastío y cansancio.

En la entrevista, Alfredo sintetizó lo que para él habían constituido los ejes o momentos de cambio que han orientado su vida profesional, a la vez que señala el principal motor de cambio o no cambio de cualquier estructura social.

> *Si tuviera que apuntar los momentos de cambio más importantes en mi carrera académica señalaría, en primer lugar, mi entrada en la universidad. En segundo, cuando decidí quedarme aquí. Viví grandes momentos de nerviosismo cuando preparaba la tesis y sobre todo cuando la tuve que presentar y defender. La preparación de la tesis se me llevó 3 años de mi vida. Estaba casado pero no tenía responsabilidad de los hijos, con lo cual me pude dedicar en cuerpo y alma todos los días de la semana y los períodos vacacionales. Otro momento importante fue la preparación de la cátedra de universidad. He pasado por cuatro planes de estudio y algo de lo que me he dado cuenta es de que los programas se realizan en función de las relaciones de poder existentes en cada sitio.*

A lo largo de este relato desgranaremos lo que subyace a esta línea de cambio.

A modo de presentación y a vueltas con la casualidad

Alfredo comienza su relato señalando dos aspectos importantes de su trayectoria profesional: el lapso de tiempo exacto que lleva en la universidad y el hecho de que su acceso a este trabajo fuera debido a algo tan accidental como no tener que asumir las responsabilidades económicas que se le suponen a un hombre que tiene novia y que, por tanto, tendrá que formar una familia en breve. Una familia que como corresponde al imaginario cultural de la época, todavía vigente en la actualidad a pesar del progresivo acceso de la mujer al mundo del trabajo, tenía sus papeles perfectamente delimitados, correspondiéndole al hombre satisfacer las necesidades materiales de la familia o al menos no vivir de la mujer. De hecho como afirman Ferrándiz y Verdú, (1974:123) en un libro que tuvo una considerable repercusión en la sociedad española: "En las encuestas realizadas en España se encuentra que entre los valores más apreciados por los futuros novios y novias se encuentran aquellos que efectivamente coinciden con la valoración convencional del mercado: la atracción física de la chica o la inteligencia, la capacidad de trabajo o la profesión del chico".

> *En estos momentos llevo 30 años y 2 días trabajando en la Universidad. Mi entrada en la universidad fue fortuita, una verdadera casualidad, como son muchas de las cosas que nos suceden en la vida. En realidad entré porque no tenía novia y por tanto, aunque mis ingresos eran mínimos, los consideré suficientes. Cuando terminamos la carrera de Económicas, la mayoría de mis compañeros se pusieron a trabajar en la Caja, porque tenían novia y querían*

ganar dinero suficiente para poderse casar, pero yo no, así que era el único que no trabajaba en la Caja.

Esto significa que, dado que mantuvimos la entrevista en febrero de 2008, Alfredo entró en la en la Universidad en 1978. El año en que fue aprobada la Constitución Española, en pleno proceso de transición democrática; en el que se estaba implementando la Ley General de Educación de 1970, que dio una nueva articulación al sistema educativo como un todo; en una década en la que comenzaron la incipiente expansión de la universidad y los aires de cambio y necesidad de refundar la Universidad. De hecho, una de las aportaciones de esta ley fue la creación de las Escuelas Universitarias[134] de Profesorado de E.G.B., Estudios Empresariales, Enfermería y Trabajo Social. Se trataba de dar rango de formación universitaria a unos estudios que hasta entonces habían tenido un carácter de formación profesional.

Dando curso al desarrollo de la LGE, en 1972 se integran las Escuelas Profesionales de Comercio en la universidad adoptando la nueva denominación de Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales y pasando a constituir el primer ciclo (o Diplomatura) de la Licenciatura de Ciencias Económicas y Empresariales.

Pero Alfredo no se planteaba trabajar en esta institución en particular, como otras muchas situaciones de su vida, la oportunidad de trabajar en ella le llegó de casualidad. Del mismo modo que considera que la misma decisión de estudiar Ciencias Económicas y Empresariales, fue algo accidental.

De hecho, mi decisión de estudiar CC Económicas y Empresariales en Bilbao, también la tomé casi por casualidad. Es curioso lo de la casualidad, vas por la calle, te cruzas con una persona y ese encuentro fortuito puede cambiar toda tu vida. Como digo, lo de estudiar CCEEEE lo decidí momentos antes de la matriculación, mi idea era estudiar exactas o físicas en Valladolid. Al final fui el primero de mi promoción. También hice la tesina en la Universidad de Bilbao.

Como otros muchos docentes de la época (universitarios y no universitarios) estuvieron en el momento y lugar oportuno y se quedaron en la institución, adaptándose, sacando partido o resistiéndose a los cambios sucesivos. En los inicios de su carrera Alfredo tuvo que enfrentarse a las pequeñas (o grandes corruptelas) creadas y aceptadas al socaire de un régimen dictatorial en el que los *ganadores*, los adeptos al poder eran todavía dueños de todo.

Comencé a trabajar en lo que entonces era la Escuela Universitaria de Empresariales en 1978. No escogí este trabajo por mi vocación docente que, de hecho no tenía, ya que la formación en la universidad fue como economista, no como profesor. La escogí para tener dinero para mis gastos de bolsillo o poco más mientras preparaba oposiciones a Inspección de Hacienda, las cuales dejé ese mismo septiembre, al observar que el profesor de matemáticas no tenía titulación ninguna y al final sería el camino que yo recorrería. Así pues empecé en una plaza vacante que había en Historia Económica de la Universidad de Valladolid, pero en Burgos. En octubre de 1978 hay un cambio y paso a ser profesor de matemáticas, pero ocupando una cátedra de alemán, cátedra que estaba dotada pero que hacia mas de 20 años que no se impartía.

[134] Ley General de Educación. BOE del 06/08/1970. Art. 63.

> *Como la mejora fue muy sustancial, dijeron que me la ofrecían siempre y cuando diera "X" dinero en metálico todos los meses al director, para pagar a un profesor que no tenía contrato por carecer de titulación y a un administrativo que estaba en la misma situación. Todo muy kafkiano e impensable a día de hoy.*

El cambio de convertirse en profesor sin ningún tipo de formación específica, como era tradición en un país en el que para enseñar "casi no hacía falta ni saber la asignatura" (Hernández y Sancho, 1992) lo afrontó con decisión y con la ayuda del único recurso que pudo encontrar en su ciudad, recurso que fue ampliando con el tiempo.

> *Cuando comencé a dar clases de Historia Económica, sobre la que tenía poca idea, me fue de especial ayuda el libro de Kucinski. El único libro que encontré aquí en Burgos. El autor era más ácrata que marxista, fue lo único que encontré. Si no hubiese contado con este recurso, hubiese tenido muchas dificultades dado que no era mi especialidad. Luego ya me mandaron el libro con el que yo estudié en la Universidad del País Vasco. El de Maurice Niveau*[135]*.*

El modelo pedagógico imperante en la Universidad, todavía extendido en nuestros días, a pesar de la propia "Bolonia", claramente transmisivo y centrado en el profesor, ha facilitado a muchos docentes noveles su entrada en la enseñanza universitaria, pero también ha anquilosado, en cierto modo, la forma de pensar en cómo se enseña y aprende en la Universidad.

El trabajo en la universidad: una nueva oportunidad

Alfredo entra a trabajar en una escuela universitaria perteneciente a la Universidad de Valladolid. De hecho, a pesar de la existencia de las escuelas catedralicias medievales y de que los primeros estudios universitarios de la Facultad de Medicina daten de los siglos XVIII y XIX, la Universidad de Burgos no se crea hasta 1994, al sancionar el Rey la Ley 12/94 con lo que se incorpora a las Universidades del Estado.

En aquella época las escuelas universitarias, a cuyos profesores no se le pedía el doctorado ni se les demandaba que hicieran investigación, tenían una clara orientación profesionalizante. Por lo que no resulta sorprendente que la decisión de Alfredo de realizar la tesis doctoral fuese incomprensible para muchos de sus compañeros.

> *En aquellos tiempos, en Burgos, un campus lejos de Valladolid, y en una escuela universitaria, nadie hacía la tesis doctoral, de hecho mis compañeros casi no sabían de qué les estaba hablando, realicé la primera tesis de la Escuela, y la segunda tesis no se leyó hasta 7 años después. Pero yo conté con el apoyo de la Universidad de Valladolid y en 1982 leí la tesis doctoral. Fui como digo el primer profesor del campus de Burgos que obtuvo el título de doctor en CCEE y EE.*

Este nuevo paso en su formación académica y los cambios en la carrera docente impulsados por el desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, que, aunque mantuvo las Escuelas Universitarias, introdujo transformaciones profundas y

[135] Maurice Niveau (1985) *Historia de los hechos económicos contemporáneos.* Barcelona: Ariel Economía.

fundamentales en la forma de entender la misión de la universidad y la carrera docente, supuso para Alfredo una nueva oportunidad profesional. Una oportunidad que también le *obligó* a desenvolver las dimensiones del docente universitario que van más allá de la impartición de clases, para situarse en la producción y difusión del conocimiento, es decir, en el ámbito de la investigación y las publicaciones.

> *La implantación de la LRU conllevó una serie de cambios importantes. En 1984 obtuve la Cátedra de Escuela Universitaria, y en 1998 gané las opciones a Cátedra de Universidad. Para ello tuve que seguir todos los requisitos que se pedían en la época: ciertos artículos en inglés, otros tantos en revistas nacionales, proyectos de investigación, libros,...*

Su condición de catedrático de universidad, en un departamento en el que '*sólo estamos dos catedráticos, un compañero y yo, además de unos 40 profesores*', le lleva a ser el primer director de Departamento de Economía Aplicada en el momento que la creación de la Universidad de Burgos, conlleva la de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

De las clases magistrales al campus virtual, con ciertas dudas

Alfredo identifica como uno de los cambios paulatinos importantes en su trayectoria profesional la forma de impartir la docencia. Al igual que muchos otros profesores universitarios ha ido introduciendo algunas modificaciones en su manera de enseñar que, sin embargo, no le han dejado del todo satisfecho. La proliferación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en todos los ámbitos de la sociedad, considerada como uno de los cambios fundamentales de finales del siglo XX, que ha llevado a adjetivar nuestro tiempo de Sociedad de la Información, del Conocimiento o de la Era Digital, no ha dejado indiferentes a las universidades españolas que, en general, han implementado diferentes sistemas de gestión de la información (Gewerc y otros, 2008). La Universidad de Burgos no ha sido una excepción y Alfredo *ha adaptado* la enseñanza a las posibilidades que le ofrece la plataforma virtual adoptada por su universidad.

> *A lo largo de mi carrera académica he ido variando los métodos de enseñanza y los materiales que utilizo para impartir las clases. En la actualidad utilizo una plataforma en la que "deposito" los recursos que necesitan los alumnos para estudiar las diferentes materias, concretamente resúmenes de todos los temas a los que tienen acceso los alumnos. Se trata de UBUCampus, la plataforma docente digital de la Universidad de Burgos a la que se accede desde la web de la universidad. En ella existe un espacio intranet donde solamente podemos acceder mis estudiantes y yo. Uno de los recursos disponibles es el forum, pero está aún por estrenar, llevo más de tres años y todavía nadie lo ha utilizado.*

Como muchos profesores universitarios Alfredo utiliza la plataforma del *UBUCampus* sobre todo como un repositorio en el que los alumnos encuentran distintos materiales de la asignatura que imparte, en forma de apuntes y presentaciones en PowerPoint. Una utilización que no le acaba de dejar satisfecho porque además de no cambiar el rol del docente, que se centra todavía más en el profesor que sigue siendo el que más aprende al tener que preparar los materiales, deja para los estudiantes, según él, un papel todavía más pasivo, ya que ni siquiera tienen que anotar la información transmitida.

Antes impartía clases magistrales en las que se exponía el marco teórico y los alumnos tomaban apuntes. Ahora me preparo las clases utilizando el Power Point, transparencias… Intento hacer las presentaciones más ilustrativas y amenas, pero me estoy arrepintiendo. Me arrepiento porque dedico muchas horas de preparación y no acabo de ver para qué, ya que ahora los estudiantes no toman ni apuntes, se lo damos todo hecho y al final acabamos trabajando más nosotros y entiendo que el universitario debe de realizar sobre todo un trabajo personal. Ahora imprimen lo que meto en la plataforma y ya tienen los apuntes. Me estoy planteando volver al antiguo método de enseñanza. Porque los alumnos en el mejor de los casos se dedican a copiar alguna cosa sobre el material que han impreso; pero no leen, no buscan, no hacen nada por su cuenta, resulta de lo menos creativo y personal.

La explosión de la información propiciada por el incesante desarrollo de las Tecnologías de la Infamación y la Comunicación, que facilitan su producción, acceso y reproducción, está significando un importante desafío para los sistemas de enseñanza. Cuando la información era un bien escaso sólo al alcance de unos cuantos elegidos, transmitirla, memorizarla y comprobar que se sabía repetir parecían acciones importantes. Sin embargo, en un momento de exceso de información, en el que parece extremadamente sencillo acceder a cualquier dato, como todo lo que se tiene en abundancia, la información pierde valor. Ya no vale la pena retenerla porque se puede recuperar en cualquier momento a través de cualquiera de los muchos medios disponibles. La información, además de cambiar y devaluarse, está bajo sospecha porque tenemos acceso a diferentes versiones y explicaciones sobre el mismo fenómeno. De ahí que el desafío en este momento no sea tanto lograr que los estudiantes repitan o apliquen en un examen unas definiciones o fórmulas que pueden olvidar en cuanto salgan del aula, como que desarrollen la capacidad para buscar y contrastar diferentes fuentes de información con el fin de explorar y entender problemáticas relacionadas con las diferentes disciplinas científicas. Y esto es difícil de lograr si el énfasis se pone en la eficacia de la transmisión y no en asegurar la comprensión.

El problema consiste en que la comprensión es personal e idiosincrásica y que la construcción de significados compartidos tiene más que ver con la capacidad para hacerse preguntas que para repetir las respuestas. De hecho, una de las finalidades de lo que se ha dado en llamar el "método Bolonia", es avanzar hacia una enseñanza centrada en el estudiante en la que éste es el auténtico responsable y protagonista del proceso y los resultados del aprendizaje; mientras que el profesor sería el director que procura sacar lo mejor de cada participante en la escena educativa. Lo que significaría avanzar hacia lo que se considera la excelencia universitaria, hacia la autonomía personal, intelectual y moral del estudiante, entendida como la capacidad de pensar críticamente por sí mismo, responsabilizándose de sus propias acciones y posicionamientos y teniendo en cuenta otros punto de vista, tanto en el terreno intelectual como moral. Enseñar cualquier materia desde esta perspectiva significa poner el énfasis en que el estudiante encuentre sus propias respuestas y plantee sus propias preguntas, mediante experiencias de aprendizaje estimulantes, experimentos, razonamientos críticos, confrontación de puntos de vista y sobre todo, encontrando sentido a las actividades.

Alfredo suele tener matriculados en una asignatura unos 100 estudiantes de los cuáles sólo van unos 40 a clase. Y en la otra asignatura unos 30 alumnos de los que sólo

asisten la mitad. Esto significa que algunos de ellos se presentan directamente al examen, en primera o segunda convocatoria.

> *O simplemente están matriculados, pero nunca aparecen. Éste es un hecho común, es decir, que suele haber un tanto de matriculados que nunca viene. Los alumnos no vienen a la universidad. Vienen poco a clase*.

Este hecho no parece preocupar a Alfredo dado que en su experiencia como estudiante se trataba de una práctica común.

> *Esto también ocurría en mi época. Cuando yo estudiaba, éramos 7 en el piso. Dos obtuvimos unos resultados que pudiéramos decir bastante buenos (sin ningún suspenso en la carrera). Otros incluso no acabaron nunca sus estudios, y no porque yo fuera a todas las clases, que ciertamente había alguna que no merecía la pena, sino que alguno de mis compañeros no iba jamás.*

Sin embargo sí parece preocupar a los responsables del gobierno que ven con preocupación cómo los estudiantes españoles tardan en hacer la carrera dos años más de media. Esto significa que como pagan sólo alrededor del 10% de lo que cuestan realmente sus estudios, su larga permanencia en la universidad sale cara al sistema educativo y a los contribuyentes españoles[136].

Un docente-investigador que no investiga al uso de la palabra

El artículo primero de la LRU estipula que "El servicio público de la educación superior corresponde a la Universidad, que lo realiza mediante la docencia, el estudio y la investigación". Especificando en el artículo tercero que la autonomía de las Universidades comprende, entre otros aspectos, "la creación de estructuras específicas que actúen como soporte de la investigación y la docencia". Así mismo, el artículo treinta y tres establece que "los Catedráticos y Profesores Titulares de Universidad tendrán plena capacidad docente e investigadora. Los Catedráticos y Profesores titulares de Escuelas Universitarias tendrán, asimismo, plena capacidad docente y, cuando se hallen en posesión del título de Doctor, plena capacidad investigadora". Finalmente, en relación a la forma de seleccionar a los Catedráticos de Universidad, la LRU dispone en el artículo treinta y ocho que los concursos constarán de "dos pruebas que consistirán en la presentación y discusión con la Comisión de los méritos e historial académico e investigador del candidato, así como de su proyecto docente, y en la exposición y debate de un trabajo original de investigación".

Alfredo es catedrático, cuenta con distintas publicaciones, y sin embargo dice no sentir ningún interés en este momento por la investigación de ese tipo. Sobre todo por considerar que el análisis matemático que venía haciendo en su campo no significa una contribución significativa al desarrollo del conocimiento.

> *No me dedico a la investigación en estos momentos. Considero que lo que se denomina investigar es marear la perdiz. Al principio de los trabajos que yo realizaba, los demás me decían que lo que estaba haciendo era investigación, pero yo jamás lo consideré así, sino un paso necesario para obtener la cátedra. A mí me parece que aplicar fórmulas matemáticas, tipo análisis factorial sobre todo y otros métodos estadísticos que parece que son la*

[136] Pérez, S. (2009). Todo gratis por aprobar a tiempo. *El País*, 15 de marzo. http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Todo/gratis/aprobar/tiempo/elpepisoc/20090315elpepisoc_2/Tes

> *panacea, es no llegar a ningún sitio porque puede hacer cuadrar los números según tu conveniencia y esto no sirve para nada, no hablemos ya de la interpretación de los factores resultantes, que debieran de sonrojar a quien los hace. No hace avanzar el conocimiento. [Aunque] estuve participando en 4 grupos de investigación y he asistido y asisto a congresos, incluso organicé un congreso en Burgos para más de 300 profesores, una pena que cada vez tenga menos sentido la asistencia a congresos por culpa de los sexenios, con lo que se pierden relaciones personales.*

Su visión actual sobre este tipo de investigación le lleva también al ámbito de la docencia como profesor de metodología, al plantearse que los estudios centrados en convertir los fenómenos estudiados en números no logran ir más allá de lo ya conocido y sirven poco más que para justificar las propias visiones de los investigadores.

> *Soy colaborador de la UNED. Imparto estadística en varias carreras (Psicología, Pedagogía, Economía, Ingeniería…) y cuando la gente aplica diferentes técnicas estadísticas en sus trabajos, en realidad, con mucha frecuencia, solo es para avalar lo que querían decir desde un principio, es decir corroborar numéricamente su tesis.*

La posición de Alfredo en relación a la investigación remite a la discusión introducida por Gibbons y otros (1997 [1994]) al distinguir entre dos formas de concebir y representar el conocimiento a las que llamaron Modo 1 y Modo 2. El Modo 1 hace referencia a un conjunto de ideas, métodos, valores y normas, que se han desarrollado bajo la estela del modelo newtoniano de investigación empírica y de representación de la realidad "objetiva", al que se han adherido múltiples campos de investigación que han tratado de que su práctica sea considerada como científica. Este Modo resume una serie de normas sociales y cognitivas que se han de seguir en la producción, legitimación y difusión de este tipo conocimiento, que se caracterizan por su carácter gremial y que tiene como destinatario la propia comunidad científica o el mundo de la industria. Por su parte, el Modo 2, reinterpreta estas normas, en función de la aparición de nuevos problemas vinculados a situaciones reales y asume la colaboración entre la comunidad científica y los usuarios como guía de actuación. Decisión que afecta a los modos y los medios de hacer públicos el proceso y los resultados de la investigación.

Este cambio en la forma de concebir, construir y validar el conocimiento que tiene consecuencias fundamentales a la hora de plantearse cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y qué es lo que existe que pueda ser conocido (la cuestión ontológica); cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor, o el que podría conocer, y lo que puede ser conocido (la cuestión epistemológica); y cómo puede el investigador proceder a descubrir lo que cree que puede ser estudiado (la cuestión metodológica) (Guba y Lincoln, 1994) ha puesto en cuestión las aportaciones reales de algunos tipos de investigación. Un ejemplo de esta crisis lo constituye la experiencia y el posicionamiento de Alfredo.

De lo que mejora y de lo que no cambia

Haciendo una síntesis de los cambios vividos durante sus más de 30 años de trabajo en la Universidad, Alfredo identifica mejoras importantes en algunos aspectos.

> *Las condiciones materiales de trabajo han mejorado de manera notable. De la primitiva Escuela donde no existían despachos para profesores, solo una sala donde nos veíamos, hasta la situación actual cada cual con su despacho y*

ordenador. Como director de departamento siempre he conseguido lo que he querido en el plano material. Cuando empecé pedí un ordenador (1980) y estuve luchando hasta que lo conseguí, a pesar de que muchos profesores consideraron que era un capricho personal. Para mí el problema nunca ha sido del dinero, aunque hasta que las universidades alcanzaron una cierta autonomía el presupuesto estaba centralizado y por poner un ejemplo, la Escuela Universitaria de Burgos, recibía ¡el mismo presupuesto para calefacción que la de Sevilla! Con lo cual se tenía que adjudicar otros recursos a esta partida, para no morirnos de frío, de manera que la carbonería nos hacía facturas de folios. Pero el problema, insisto, no es el dinero, el problema de la universidad es político. Los problemas son organizativos, de poder y sobre todo personales. Lo cual resulta curioso, porque muchas veces es una lucha por la miseria.

Aunque como señala en la última reflexión recogida en el apartado anterior, lo que le preocupa no es lo que cambia, sino lo que no cambia. En una investigación centrada en los cambios y en la vivencia y el posicionamiento del profesorado universitario frente a ellos, resulta fundamental la identificación tanto de los elementos de cambio como los de no cambio. Y esto es así porque, como argumenta Pareto (1966), enfrentarse con elementos de cambio y de no cambio en determinadas situaciones lleva a la gente a tener que lidiar con el conflicto y a tener que confrontar la agitación en su vida personal, profesional y emocional.

En la experiencia de Alfredo, el proceso de democratización de la sociedad española durante los últimos treinta años y el de la universidad desde la implantación de la LRU, parece no haber llegado a su universidad, en la que siguen imperando, a su juicio, estructuras y prácticas un tanto dictatoriales, que le han llevado a dejar de participar en determinados niveles de gestión.

También he tenido otros cargos de gestión tales como secretario, jefe de estudios y subdirector de Escuela. Estuve en la Junta de Gobierno unos 7 – 8 años, fue una época que me marcó mucho, por el estilo de gestión burocratizado y jerárquico de la Universidad. Esta Universidad es muy de derechas y en la Junta de Gobierno sólo estábamos otro compañero y yo de izquierdas y a veces me daba la impresión de que éramos la cuota para justificar el carácter democrático de la estructura. Fue un tiempo y un espacio desagradables. En realidad me sentí muy "desencantado" de las políticas de su universidad. En la actualidad, se ha producido un cambio en los órganos de poder, lo cual, dado mi optimismo, lo veo de forma ilusionante.

Esta continuidad en las estructuras y relaciones de poder, desde la vivencia de Alfredo, permean todo el sistema universitario llevando a la práctica imposibilidad de introducir cambios *reales* que permitan el desarrollo de nuevas situaciones y escenarios. Es este tipo de inercia la que le produce a Alfredo, en la última etapa de su carrera universitaria, un cierto desinterés y hastío. Un ejemplo de ello es para él el proceso que se está siguiendo en la elaboración de los nuevos planes de estudio orientados a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Este proceso, derivado de la Declaración de Bolonia[137], ha suscitado en los últimos tiempos, un cúmulo de discusiones y protestas, recogidas por los diferentes medios de

[137] http://www.magna-charta.org/pdf/BOLOGNA_DECLARATION.pdf.

comunicación. Para algunos profesores universitarios como Fernández Buey (2009) y Francisco Laporta (2009)[138] se trata de un cambio con sus luces y sus sombras, pero sobre todo de una oportunidad para repensar la misión de la universidad y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero como estos autores, Alfredo piensa que será, una vez más, una oportunidad perdida, de la que sólo nosotros, seremos los responsables.

> *En estos momentos se ha comenzado a discutir los nuevos planes de estudios y otra vez va a suceder lo mismo. Se van a repetir las situaciones relacionadas con los mecanismos de poder existentes dentro de cada centro. Yo ya no me quiero implicar. Ya han sido muchos planes. Vamos a ver qué pasa. Además estoy en un momento en el que ya casi me podría jubilar y quizás lo haga. Tengo otras cosas a las que podría dedicarme.*

* * * * *

Después de más de treinta años de dedicación a la universidad, de haber asumido diferentes cargos y retos y haber intentado democratizar la institución y mejorar su funcionamiento y, en parte, haberlo conseguido, Alfredo quiere poner su tiempo y energía en otras cosas. Quizás es pronto para jubilarse, aunque algunas universidades ofrecen a su personal con más de 30 años de vida laboral una jubilación anticipada, pero sí piensa encarar este último tramo del camino mirándose más a sí mismo, siguiendo más sus propios intereses. Porque como dejan ver sus reflexiones, lo que *quema* no es lo que cambia, eso es algo consustancial a la vida; lo que *quema* es lo que permanece y se naturaliza.

[138] Bolonia somos todos. *El País*.
http://www.elpais.com/articulo/opinion/Bolonia/somos/elpepiopi/20090528elpepiopi_4/Tes

23
Una vida de cambios dentro y fuera de la universidad

Virgínia Ferrer y Aida Sánchez de Serdio

La conversación con *Rosa* sobre su trayectoria académica se produce desde la perspectiva que le da su reciente jubilación de su posición de catedrática de lengua española sobre sus 30 años de dedicación a la enseñanza superior. Este amplio recorrido le ha permitido experimentar multitud de cambios tanto por lo que respecta a la universidad como a la sociedad española en general.

Itinerarios de enseñanza y acceso a la carrera académica

Rosa empezó su experiencia docente en la enseñanza secundaria, primero en Vitoria y luego en Barcelona desde mediados de la década de 1960 y durante más de una década; en este ámbito educativo ocupó cargos de catedrática y posteriormente de jefa de estudios. Durante un tiempo también acompañó en sus desplazamientos por España a su marido, que había obtenido una cátedra durante esos años. Entre tanto obtuvo el doctorado en 1973. Juntos volvieron a Barcelona a finales de los 70 y *Rosa* obtuvo una plaza de profesora asociada en una universidad pública que la ocupaba dos días por semana, pero no pudo consolidarse allí ya que consideraban que como catedrática de instituto no debía optar a un puesto más estable. Por el contrario, tal como permitía la ley vigente en el momento a los catedráticos de instituto con tesis doctoral, en el curso 1980-81 pudo acceder directamente como catedrática de otra universidad pública catalana por concurso de méritos, cosa que no sentó muy bien a los PNN's (profesores no numerarios) que vieron cómo entraban de golpe tres profesores de Salamanca. *Rosa* aprendió rápidamente el catalán (su marido era catalán) e inició su carrera académica con una plaza estable en la universidad.

En esta fase inicial de su carrera, *Rosa* destaca las condiciones sociales y familiares que le permitieron no sólo acceder a la formación superior, sino también realizar estancias en el extranjero (por ejemplo, para su investigación de tesis), y en general concursar a las plazas que ha ido ocupando a lo largo del tiempo:

> *Yo era más sensible al tema del feminismo antes cuando era joven que no ahora, porque notaba más las limitaciones y ahora no tanto. Me di cuenta a los 12, 13 años que no podía hacer tantas cosas como los chicos y entonces empecé a leer el Segundo Sexo de Simone de Beauvoir. La mujer en la universidad da un salto considerable, pero no a puestos de responsabilidad. A la mujer la educaron con limitaciones. En el momento de los hijos, es mucho más complicado. Me casé tarde y trabajé mucho, fue muy buena la formación en mi ciudad castellana y buenos maestros y profesores. Y quise tener hijos, era ya mayor, pero me planteé tener que sostenerme al mismo tiempo como madre y no perder la carrera académica e investigadora. El tipo de personalidad de mi marido me lo permitió, pues me animaba a seguir con mi*

carrera profesional. En un momento sentía que tenía que mantenerme y no perder el compás, porque ya lo sabes, si pierdes unos años, luego es difícil recuperarte. Hay que leer mucho y estar en las bibliotecas. Y cuando los chicos han sido mayores ya no he tenido esos condicionamientos.

De la universidad histórica a la universidad de nueva creación

Con la victoria electoral socialista y la subsiguiente promulgación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983, la vida universitaria española experimentó importantes cambios que afectaron tanto a las trayectorias profesionales de los docentes como a las estructuras académicas fundamentales de la universidad. En una Escuela Universitaria del Profesorado *Rosa* recuerda como un proyecto ilusionante su contribución a la creación del departamento, y del cual fue la primera directora.
En 1993 recibió la propuesta de una universidad pública catalana, para incorporarse a una Facultad del ámbito de las humanidades, que se estaba poniendo en marcha en ese momento. El paso de profesorado a las universidades de nueva creación, que abrían nuevas posibilidades de desarrollo académico, se dejó sentir en las históricas, cuyos rectores, vieron cómo perdían a algunos de sus titulares y catedráticos. *Rosa* fue uno de ellos. Aceptó la invitación y un año después de ocupar la titularidad que una tercera Universidad creó para ella, obtuvo la cátedra de universidad. Allí ha desarrollado su carrera académica hasta su jubilación en 2008.
Su trayectoria en la universidad ha abarcado diversas actividades. Aparte de la docencia, muy pronto empezó también a desarrollar actividad investigadora, desde el primer proyecto no otorgado en 1988, y concedido en 1989, hasta la creación y dirección de un grupo de investigación consolidado. Concibe la investigación como una forma de mejorar la calidad de la docencia, ya que la universidad no debe perder de vista su misión fundamental como transmisora de conocimientos. La actividad de gestión está presente en la dirección de departamentos y, últimamente, en la invitación a propuesta del Claustro a asumir un cargo de alta responsabilidad en la universidad. *Rosa* valora muy positivamente lo que ha significado su trayectoria en la última universidad, porque considera que ha sido una universidad exigente en relación con la docencia y porque le ha brindado la oportunidad de trabajar con profesorado joven y con otra mentalidad.

Ejes de cambio en la vida universitaria

Al hablar de los elementos que a su parecer han supuesto mayores cambios en la universidad y en su trayectoria dentro de ella, *Rosa* menciona en primer lugar la importancia de las legislaciones universitarias. En concreto considera que, aunque la Ley General de Educación (LGE) de 1970 fue la más eficaz, la Ley de Reforma Universitaria (LRU) fue la que más cambió la enseñanza y la que mayor impacto tuvo tanto sobre ella como sobre la universidad en general:

Por la autonomía universitaria, por la creación de los departamentos, por los doctorados que potenció el Dr. X, por la creación de las divisiones, por la red de bibliotecas universitarias. Antes cada uno tenía que estar en posesión de una gran biblioteca particular… ¿ves? como en mi casa, todas las paredes están llenas de libros, porque no había infraestructura de bibliotecas. También creo que fue muy importante tener acceso a revistas, poder viajar, y poder tener ayudas para viajar.

Estos cambios marcaron fundamentalmente la modernización del sistema universitario español. Pero acompañando estas transformaciones, y de manera concomitante, se producían otras más amplias, apuntando a las políticas socialistas como aquellas que han colaborado más y mejor en el desarrollo de la Universidad española:

> *La integración en Europa que se puso en marcha con el gobierno de Calvo Sotelo, la entrada de España en la OTAN, aunque los socialistas, de entrada no querían, y eso supuso la entrada definitiva de España al Mercado Común Europeo. La socialdemocracia del PSOE llevó a la universidad española a una apertura muy importante, y se produjo una modernización y democratización de España sobre todo a partir del 84-87.*

Pero antes de este momento, *Rosa* identifica otros cambios relevantes en su historia que nos llevan más allá del contexto español que también tendrían consecuencias en los modos de enseñanza y aprendizaje, que ella vivió justo en su etapa de profesora de instituto:

> *Pues la revolución de mayo del '68 fue muy importante, duró muchos años y los coletazos también duraron. Tuvo muchas consecuencias, no fue una revolución obrera como en otros países, pero hubo cambios. Generó nuevas formas de investigación, desafiar a los maestros, a la autoridad de los maestros, produjo más originalidad, poder hacer e investigar cosas diferentes.*

Trazando un arco temporal importante, volvemos a la universidad que ella ha vivido hasta hace bien poco, a los cambios recientes y a cómo ella percibe su futuro. Entre los factores que han afectado más directamente a su actividad académica reciente, *Rosa* menciona el impacto por un lado positivo de las tecnologías:

> *El primer ordenador PC en el '81-'82 lo trajo mi marido. Yo compré el primer ordenador para mi departamento en esa época. La informatización me ha permitido publicar, me ha permitido escribir y editar, e investigar mucho más.*
>
> *También ha facilitado que la gente en general pueda escribir y publicar más. Antes había muchos profesores que no podían apenas publicar o no publicaban nada. Ahora se puede publicar más, pero no estoy segura si siempre se escribe mejor y se publican mejores cosas.*

Pero no se trata meramente de una cuestión instrumental, pues este impacto positivo viene acompañado también de efectos negativos en un exceso de publicaciones y cómo esta proliferación está estrechamente conectada con la tendencia a la hiperproductividad de la universidad actual:

> *Hoy hay mucha presión para tener un currículum exagerado. Al haber mucha masa crítica de publicaciones, aumenta la selección y la competitividad. Antes sólo había dos proyectos de investigación. El publicar más permite más posibilidades y abre muchos campos y existe la probabilidad de que se abran más líneas de investigación interesantes. Pero también se publican muchas cosas que no son de calidad. Para dar más calidad hay que evaluar todo lo que se produce. Antes contaba sólo la calidad, pero no se ofrecía a la gente la posibilidad de investigar, y la informatización ha ayudado a democratizar el conocimiento.*

Por otro lado, y en relación con la docencia, las tecnologías de la comunicación también fomentan la proliferación de procesos educativos que de facto acaban siendo a distancia. *Rosa* considera que la virtualización debería ser un complemento pero no un sustitutivo de la enseñanza presencial.

El alumnado ha sido también uno de los elementos de cambio en la vida académica de *Rosa*, que lo vincula también a un cambio cultural amplio en el que la relación entre vida académica y profesional se ha decantado a favor de esta última. Para Rosa, el alumnado actual presenta menor grado de autonomía, es más homogéneo, con menos experiencias vitales, más inmaduros y que requieren más tutelaje que antes:

> *El alumnado ahora es diferente que el que teníamos en los años '70. Este alumnado actual está mejor atendido, son un poco mimados. En los últimos años los estudiantes más interesantes son los más mayores, con otra historia de vida. Los que vienen con Erasmus también. Ahora vienen estudiantes inmaduros, recibimos unos chicos amorfos, son muchachos que han viajado pero vienen con una vida sin historia. Muchos cortados por el mismo patrón.*
>
> *Por ejemplo, cuando fui decana (…) –desde el 93 al 98-99– el primer año los chicos tenían que hacer un trimestre en una universidad extranjera y los padres proteccionistas querían intervenir en ese proceso. […]Cuando trabajo con los doctorandos, me pasa igual. Antes buscaban algo, pero ahora vienen menos orientados.*
>
> *El director se dedicaba más a corregir que a dirigir, ahora has de dirigir mucho. Además la universidad ha perdido talentos, porque el dinero se gana mejor fuera de la universidad que dentro, la universidad no ha dado buenos sueldos. Y tampoco se da ahora ese cultivo de los estudios de antes.*
>
> *Estos últimos años la gente lista y espabilada veía que fuera de la Universidad hay más vida, y por eso los buenos doctorandos se han ido a trabajar a otras empresas o instituciones que pagan mejores sueldos.*

Al mismo tiempo, Rosa es muy crítica con la implantación de y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior que despierta en *Rosa* cierto escepticismo, que es lo que marca su visión del futuro de la universidad:

> *Bolonia me da un poco de miedo, que la convergencia europea se haga desde un punto de vista sólo formal y se pierda el espíritu de la propuesta. Está claro que la universidad española ha de homologarse. Y es importante poner el esfuerzo también en el estudiante. Pero ¿cómo? Lo de las guías docentes, los planes docentes son letra muerta. Si los planes docentes no están informados por un espíritu de inquietud, esto no funcionará. Sigue siendo buena yo creo la transmisión oral, presencial, apoyada con lecturas. El estudiante, en esto sí estoy de acuerdo, ha de ser a tiempo completo. […] Bolonia son dos cosas para mí principalmente: el espacio europeo y la homologación de títulos, pero creo que es una contradicción el hecho que se quiera también promover tanta competitividad entre los mismos países y universidades que se unen en un mismo modelo. Es importante que el alumnado siga participando y creando su propio conocimiento. No obstante yo no veo mejoras sustanciales frente a lo que ya se estaba haciendo antes de Bolonia. Por ejemplo, encuentro exagerado fomentar el trabajo en grupo de una manera irreflexiva.*

La conversación concluye de manera elocuente: "No creo ya casi en nada. No necesito creer para vivir. No soy entusiasta, ni lo contrario, sencillamente, no creo en Bolonia".

24
La historia que no pudo ser…

Patricia Hermosilla Salazar y Juana M. Sancho Gil

Investigar sobre objetos, investigar sobre sujetos

En un estudio anterior sobre la construcción de la identidad profesional de mujeres que son investigadoras y profesoras y que trabajan en contextos, como otros muchos, hasta hace muy poco pensados y desarrollados por hombres, una de las participantes nos comentaba lo difícil y complejo que le parecía nuestro trabajo[139]. Ella, como especialista del campo de la Química, no tenía que negociar con los *objetos* con los que trabajaba. No tenía que preocuparse por si a las proteínas que descubría o deconstruía les gustaba o no cómo las había representado, qué nombre les había puesto y qué explicación daba sobre su forma de actuar. Tampoco tenía que negociar con ellas si estaban o no de acuerdo con la utilización que se llegaría a hacer de la información obtenida en la investigación. Ella trabajaba con *objetos* que los seres humanos podemos manipular sin más limitaciones que las impuestas por una ética de la investigación pensada para salvaguardar el respeto a la vida. Nosotras trabajamos con sujetos a los que no podemos, -porque son seres con consciencia y capacidad de conocer y valorar-, ni queremos, ni debemos *manipular*. Desde el principio nuestra investigación ha de ser beneficiosa para los sujetos investigados y lo que es más, sólo la podemos llevar a cabo si éstos están dispuestos a colaborar.

Se podría pensar que esto es algo que sólo sucede en los estudios que adoptan una perspectiva construccionista de la investigación (Holstein y Gibrium, 2008) puesto que son los que se plantean poner de manifiesto los contornos dinámicos de la realidad social y los procesos mediante los cuales se configura y se le asigna sentido. Algo para lo que es preciso tener en cuenta no sólo la identificación de unos hechos sino el sentido y el valor que les otorgan las personas que los han producido o vivido, así como las consecuencias que han tenido para ellos y para el entorno en el que viven y trabajan. Pero esto no es así. Incluso la perspectiva más positivista de la investigación de cualquier campo de estudio que implique a seres humanos, necesita la participación expresa y negociada de los sujetos. Aunque después se les trate como *objetos*. Desde una mera extracción de sangre para una investigación sobre enfermedades infecciosas, a la aceptación a someterse a un grupo control en un estudio sobre determinados comportamientos, pasando por la simple contestación a las preguntas de una encuesta, precisan de la aceptación de unos individuos que estén dispuestos a participar del proceso. Lo que después se haga con esta información y cómo se interprete, ya es otra historia.

---

[139] *Dones a la ciència i la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat*. AGAUR. 2007 RDG 00001.

En nuestro caso, la realización de una parte importante de nuestra investigación, implicaba el concurso de 24 docentes e investigadores universitarios que estuvieran de acuerdo en dedicarnos una parte de su tiempo y tuviesen predisposición para aceptar esta colaboración. Así, reunir a las personas que formarían parte de la muestra intencional (Patton, 2002) establecida para desarrollar este estudio, supuso tener que contar con la colaboración de colegas de distintas universidades a los que les pedimos que nos ayudasen a identificar los posibles candidatos. En este caso, le pedimos a una profesora de Canarias que nos proporcionase el nombre de tres o cuatro académicos que respondiesen a los siguientes parámetros: ser mujeres, del área de las Ciencias Sociales o Humanidades y que llevasen más de veinte años en la Universidad[140]. A partir de los nombres que nos proporcionó, Juana realizó varias llamadas hasta que una de las seleccionadas, a la que le explicamos el contenido y sentido de la investigación, así como su papel en la misma, y a la que le enviamos el texto de negociación, se prestó a participar.

Tras este primer contacto, Patricia acordó con ella el día y la hora en el que se encontrarían para llevar a cabo la entrevista que permitiera la elaboración de su historia de vida profesional centrada en los cambios vividos por ella desde que entró a la universidad. Como había otras dos personas de Canarias que también participaban en el proyecto, Patricia organizó el viaje y los encuentros para poder realizar todo el trabajo en el tiempo previsto durante su estancia en las islas. Como veremos a continuación, la entrevista se llevó a cabo, pero la historia no se ha podido escribir.

Un comienzo que no tuvo fin

Como hemos señalado, el viaje a las Islas Canarias fue pensado para entrevistar a tres profesores universitarios. Patricia se había encontrado ya con uno de ellos y salió contenta de una conversación llena de matices. Mientras caminaba hacia el despacho de la otra profesora se concentraba en cómo iba a organizar la entrevista que venía a continuación. Llegó al lugar de la cita unos diez minutos antes de la hora acordada. Desde el primer momento sintió una cierta incomodidad por parte de la profesora, algo que le sorprendió, porque la entrevista había sido concertada con bastante antelación y ella había sido informada de las finalidades de la investigación y de su papel en la misma. Sin embargo, parecía que las conversaciones que habíamos mantenido y el documento que se le proporcionó, al igual que al resto de los participantes, no lograron su objetivo, ya que cuando Patricia comenzó con lo que ella creía era el inicio de la entrevista, la profesora le dijo que no sabía por qué nos interesaba hablar con ella.

Patricia intentó volver a explicarle el estudio que estábamos desarrollando con la mayor claridad que le permitía el momento. A continuación creyó necesario, preguntarle por el tiempo del que disponía para el encuentro y la profesora le dijo que "unos veinte minutos", y que no quería que la conversación se grabase. Entonces decidió hacer el mejor trabajo posible en ese tiempo y esas condiciones.

Comenzó planteándole algunas preguntas amplias, que permitieran que la conversación se fuera relajando. Pero el tiempo se acabó. La profesora se ofreció a profundizar y aportar por correo electrónico lo que faltara. En ese momento su propuesta le dio a

[140] Queremos expresar nuestro agradecimiento a la compañera que nos facilitó esta información.

Patricia cierta tranquilidad, que el tiempo fue convirtiendo en desazón porque, aunque intentó comunicarse con ella varias veces, nunca le respondió. Interpretamos la respuesta del silencio persistente como una negativa a participar de esta investigación. De ahí que podemos decir que se trata de una historia que no pudimos escribir.

Como hemos apuntado, investigar de manera colaborativa supone contar no sólo con la aprobación formal de las personas que participan, sino con su disposición a compartir un aspecto de sus vidas, en este caso, su trayectoria profesional como docente e investigadora universitaria. La experiencia con esta profesora nos evidencian, que la "confianza" es necesaria para que los seres humanos podamos estar en relación, y que la relación que se establece en una investigación no es ajena a esta noción tan básica. Confianza, por ejemplo, en que las palabras no van a ser sacadas de contexto, confianza en que la experiencia vivida, no va a ser objeto de evaluación o análisis pormenorizado. En fin, podríamos enumerar muchos otros aspectos pero no es nuestro interés hipotetizar sobre ellos, sino simplemente, ponernos frente a uno de los múltiples desafíos de un trabajo de investigación que tiene mucho de artesanal, porque es una a una como se construyen las historias de vida, y donde no se puede olvidar, como dicen Connelly y Clandinin (1995:43) que "la narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido."

Podemos destacar que dada la amplitud de la muestra intencional de nuestra investigación: 24 docentes/investigadores, la mitad hombres, la mitad mujeres de prácticamente todas las áreas de conocimiento con una experiencia laboral en torno a 20 años, los objetivos de la investigación no se han visto comprometidos porque una de las historias no se pudiese escribir. La riqueza y la complejidad de la información recogida nos han permitido lograr la principal finalidad de la investigación: aumentar la comprensión de 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 investigadores, considerando el proceso de la convergencia europea.

Epílogo

Que la universidad española está en un proceso de cambio nadie lo duda, y el cómo afecta al profesorado, y cómo éste responde es el hilo conductor de esta investigación. Pero se difiere en el diagnóstico y el pronóstico.
De las aportaciones del profesorado, de sus reflexiones, observaciones y experiencias se pueden derivar las siguientes consideraciones, que hemos ordenado basados en la pregunta de un conocido cuadro de Gauguin que se encuentra en el Museo de Bellas Artes de Boston.

De dónde venimos

La contratación de nuevo profesorado durante los años 80 y 90, por la urgencia de la demanda de estudiantes y la creación de nuevas universidades, no siempre se realizó eligiendo a aquellos que tenían la disposición, formación y capacidad de aprendizaje y compromiso de una persona que se dedica a la academia en la universidad.
La evaluación de los sexenios de investigación ha supuesto un cambio para el profesorado de la universidad española. Un cambio que si bien ha tenido los efectos positivos enunciados, también ha dejado sin resolver las nuevas diferencias que –en lo referente a la dedicación- se plantean entre el profesorado.

Dónde estamos

Es necesario crear los recursos que permitan hacer compatible la exigencia que demandan las universidades en relación a la docencia, la investigación y la gestión, a la que algunos académicos responden con generosidad y responsabilidad, sin los medios, apoyos y reconocimiento para llevarla a cabo.
En relación a los cambios respecto a la situación de ser mujer en la universidad española, se puede decir que la universidad se encuentra en un momento de tránsito, en el que se requiere promover un cambio de mentalidad, que normalice las miradas y las relaciones.
Plantear la movilidad en la carrera académica a partir de comisiones de acreditación, no soluciona el problema de la endogamia, pero sí lo palia en parte. Ahora ya es posible saber lo que se pide para ser titular o catedrático. Es algo público que se encuentra en un directriz ministerial. No depende –tanto- de quienes estén en las comisiones, sino de los méritos que cada candidato presente.
Un cambio notable que poco a poco comienza a impregnar las universidades es la valoración de la innovación docente. Reconocerlo como criterio prioritario para la promoción académica, supone valorar la importancia de preocuparse por mejorar la relación pedagógica en la universidad.
La rendición de cuentas se plantea sin el compromiso de la otra parte. Sin que quienes llevan la gestión de las universidades, a diferencia de lo que sucede en otras universidades internacionales de referencia, brinde los recursos para que el profesorado pueda asumir sus compromisos.

Hacia dónde vamos

El EEES reclama una mayor preparación por parte del profesorado y plantea una duda razonable sobre la respuesta que darán los estudiantes cuando tengan que gestionar su propio tiempo de estudio, basado en su autonomía de aprendizaje. Además de la necesidad de recursos para poderlo implementar.
Una de las finalidades de lo que se ha dado en llamar el "método Bolonia", es avanzar hacia una enseñanza centrada en el estudiante en la que éste sea el auténtico responsable y protagonista del proceso y los resultados del aprendizaje; mientras que el profesor sería el director que procura sacar lo mejor de cada participante en la escena educativa. Lo que significaría que la excelencia universitaria se vincularía a poner el énfasis en que cada estudiante encuentre sus propias respuestas y plantee sus propias preguntas, mediante experiencias de aprendizaje estimulantes, experimentos, razonamientos críticos, confrontación de puntos de vista y sobre todo, encontrando sentido a las actividades.
La LOU en sus versiones de 2001 y 2007, afirman la necesidad de "la implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad" (LOU, 2007: 16242). La gran cuestión a explorar es quién decide cuáles son las demandas de la sociedad, quién detenta el poder y la capacidad para establecer las prioridades y quién está en posición de valorar cuáles son las respuestas más adecuadas y para quién.
La universidad pública actual es demasiado grande y *"algunos procesos dependen de mucha gente"*. Antes, el trámite era más corto y sencillo; hoy se produce un exceso de instancias y comisiones pero también el "miedo de tomar decisiones" y la falta de autoridad: "*casi nadie tiene la potestad para tomar una decisión"*.
Las sucesivas leyes universitarias buscaron convertir la administración de las universidades en sistemas empresariales que deben encontrar más y mejores resultados y, muchas veces, estos cambios significan para los profesores más trabajo administrativo y dar más muestras de progresos en el curriculum. El futuro de la universidad serán estudios menos basados en disciplinas aisladas y más orientadas a las problemáticas y temas emergentes, socialmente situados y con un mayor sentido del rendimiento de cuentas social, político y cultural. Más centrados en lo que Gibbons y otros (1997 [1994]) han dado en llamar el modo 2 de producción del conocimiento.
¿Cuál será el modelo de universidad que ha de surgir de la reforma vinculada al cumplimiento de los objetivos de la declaración de Bolonia? ¿Se pasará definitivamente de una institución patrimonialista a una economicista como han denunciado sus detractores? ¿Será la captación y gestión de recursos la prioridad de los órganos de gobierno y del profesorado?

Una coda: en relación con las historias de vida

Quizá una de las aportaciones de la perspectiva de las historias de vida es que ofrece no sólo conocimientos derivados de la memoria narrada de las experiencias de los colaboradores, sino que les permite en ocasiones descubrir-se (en) territorios no explorados. Este proceso, que tiene mucho de toma de conciencia, puede contribuir al 'empoderamiento' de quienes participan. Dimensión ésta de la investigación social que con frecuencia se olvida, cuando los voces se toman como datos sobre los cuales el investigador construye un relato en el que confirma sus posiciones iniciales.

Al realizar las historias de vida hemos tenido la sensación de que un problema de la universidad española actual es que nadie acompaña al profesorado en las presiones que se derivan de los cambios; nadie le escucha y le acoge; nadie está ahí cuando necesita compartir su frustración y aspiraciones; nadie parece haber descubierto que es importante facilitar el trabajo y las obligaciones y, sobre todo, contribuir a crear comunidad.

Finalmente, pensamos que de estudios como éste se puede derivar, como señala Hanna y asociados (2002:31) la posibilidad de cambiar las cosas, no de arriba hacia abajo, sino desde el establecimiento de vínculos y complicidades, de estructuras menos jerárquicas y más rizomáticas.

> La oportunidad de cambiar las cosas está a disposición de todos aquellos que se preocupan por el aprendizaje a lo largo de toda la vida, por la igualdad de acceso y por abrir la academia a una nueva luz, a nuevos procesos y a nuevas ideas. Éstos son los desafíos de la enseñanza para el nuevo siglo.

Seguimos convencidos y luchamos porque esto sea así, aunque como decíamos en la introducción de este texto no estemos pasando por el mejor de los momentos.

Referencias

Alario, A. y Anguita, R. (2002). Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación. Un camino lleno de obstáculos. En M. Area (Coord.), *Educar en la sociedad de la información* (215-247). Bilbao: Desclée de Bouwer.

Albornoz, L. A. (2002). Televisiones públicas autonómicas en España y normalización lingüística. El caso de Telemadrid: una cadena autonómica singular. *Área Abierta*, 2, marzo. http://www.ucm.es/info/cavp1/Area%20Abierta/AREA%20ABIERTA%202/articulos%202/PDFalbornoz.PDF (15/11/2007).

Angulo, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En José Gimeno (Comp.), *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* (176-205). Madrid: Morata.

Assamblea PDI-PAS (2009). *La cara fosca del Pla Bolonia. Contra la Universitat S. A. en defensa de la Universitat pública*. Capellades (Barcelona): Edicions Bellaterra.

Barnett R. (ed.) (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Ediciones Octaedro, Barcelona.

Bastardas, A. y Boix, E. (1994). *¿Un estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística*. Barcelona; Octaedro.

Berger, M. y Luckmann, T. (1991- *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Bernett, R. (Ed.) (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.

Bertrán, M.; Bofill, P.; Toribio, E. y Sancho, J. M. (1991). Docencia y formación del profesorado en la Escuela Superior de Ingenieros de Telecomunicaciones de Barcelona: inventario de problemas. En Autoría compartida, *La Pedagogia Universitària. Un repte a l'Ensenyament Superior* (145-150). Barcelona: Horsori.

Birbili, M. (2005). Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 313-320.

Borges, J. L. (1952). *Nueva refutación del tiempo*. Disponible en: www.literatura.us/borges/refutacion.html

Bourdieu, P. (1990). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París: Seuil.

Bredo, E. (2006). Philosophies of Educational Research. En J. L. Green, C. Gregory y P. B. Elmore(Eds.), *Handbook of Complementary Research in Education* (3-31). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Plublishers.

Buela-Casal, G.; Bermúdez, M. P.; Sierra, J. C.; Quevedo-Blasco, R.; Castro, Á. (2009). Ranking de 2008 en productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 21(2), 309-317.

Bullough, R. (2000). *Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado*. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson (Coord.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (99-165). Barcelona, Paidós.

Calleja, T. (1990). *La universidad como empresa: Una revolución pendiente*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A.

Capitán, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel Educación.

Carrillo-Linares, A. (2006). Movimiento estudiantil antifranquista, cultura política y transición política a la democracia. *Pasado y memoria*, 5, 149-170.

Colén, M.; Cano, E.; Lleixà, T. y Medina, J.L. (2000, junio). Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente. *1er. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación.* ICE UPC-UAB-UB. Barcelona.

Conferencia de Rectores de la Universidad Española (2004). *La universidad española en cifras.* http://www.ujaen.es/serv/gerencia/images/webestudiocrue04/index.htm (09/02/2008).

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (Comp), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (11-59). Laertes: Barcelona.

Cookson, P y Shube, C. (2000). La nueva política de la enseñanza. En B. Biddle, T, Good e I. Goodson, (Coord,), *La enseñanza y los profesores II* (291-306). Barcelona: Paidós.

Cope, B. y Kalantzis, M. (Ed.) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge.

Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

De Luxan, J. M. (1998). La evaluación de la universidad de España. *Revista de Educación*, 315, 11-28.

De Miguel, J. M. (2003). Política de universidad: escenarios futuros. *Revista de estudios políticos, 122*, 33-72.

De Pablo, F. (2006). Científicas y Tecnólogas: Especies a proteger. En C. Lara (Ed.), *El Segundo Escalón. Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología* (115-121). Sevilla: Editorial ArCiBel.

De Pablo, F. et al. (2002). Biología y Biomedicina: un área de mujeres fértiles. *Arbor*, CLXXII, 679-680, 579-604.

De Puelles, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos. (4ª edición).

Díez, E. J. (2009). Bolonia o el capitalismo académico. En Assemblea de PDIS i PAS de les universitats públiques catalanes. *La cara fosca del Pla Bolonya. Contra la universitat S.A. en defensa de la universitat pública*. (169-171) Barcelona, Edicions Bellaterra. Artículo publicado en el diario *Público*, 27 de marzo de 2009.

Egido, I. (2006). La política universitaria en la España democrática: logros y carencias después de treinta años. *Tendencias pedagógicas*, 11, 207-222. http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/revista/n_11_tendencias/11_9.pdf (18/02/2009).

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.

Elly, M.; Anzul, M.; Friedman, T.: Garner, D. y Steinmentz, A. (1991). *On Writing Qualitative Research: Living by Words.* London: The Falmer Press.

FECYT (2006). *Libro blanco de la investigación en Humanidades*. Madrid: FECYT.

FECYT (2007). *Criterios de evaluación de la investigación en Humanidades*. Madrid: FECYT.

FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) (2005). *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Disponible en http://www.amit-es.org/descarg/FECYT_2005.pdf. (3/07/2009).

Ferández Buey, F. (2009). Sobre la Universitat i les seves funcions. La Universitat davant la seva crisi. En Assamblea PDI-PAS, Op. Cit. (59-68).
Fernández Buey, F.; Argullol, R. y Pérez, A. (1977). El movimiento universitario bajo el franquismo: una cronología. *Crítica de la cultura*, 2, 49-70.
Fernández Liria, C. (2009). Bolonia y la pedagogía. En Assamblea PDI-PAS, Op. Cit. (69-72) Artículo publicado en el diari Público, 11 de febrero de 2009.
Ferrándiz, A. y Verdú, V. (1975). *Noviazgo y matrimonio en la burguesía española*. Madrid: Edicusa.
Ferraroti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península
Fischer, K. W. (2009) Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching. *Mind, Brain and Education*, 3.(1) 3-16.
Fried Schnitman, D.; Fox Keller, E.; Prigogine, I. y Morin, E. (1994). *Nuevos paradigmas cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós
Gewerc, A. (Coord). (2008). *Modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en los usos de plataformas de e-learning en universidades españolas y propuestas de desarrollo*. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Programa de Estudios y Análisis. http://www.cecace.org/docs/PEA-EA2007-0046.pdf (03/02/2009).
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.
Gonzàlez, R. (2004). Document sobre dones i ciència. Grup d'Opinió de l'Observatori de Bioètica i Dret. Parc Científic de Barcelona. http://www.amit-es.org/descarg/observatori.pdf (20/06/2009).
Goodson, I. (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teacher's life and work. En W.F. Pinar (ed.), *Curriculum: Towards new identities* (3-20). New York: Garland.
Goodson, I. F. y Hargreaves, A. (eds.) (1996). *Teachers' professional lives*. London: The Falmer Press.
Goodson, I. F. y Sikes, P. (2001) *Life history research in educational settings.* Buckingham, UK: Open University Press.
Grupo Scimago (2006). Producción ISI y tramos de investigación: cómo combinarlos en un nuevo indicador. *El profesional de la información*, 15(3), 227–228.
Grupo Scimago (2007). Producción ISI y tramos de investigación: cómo combinarlos en un nuevo indicador (II). *El profesional de la información*, 16(4), 510-11.
Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (105-117). Sage Publications.
Guitián, C. (1994). *La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria antecedentes, evolución y perspectiva de futuro*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.
Hanna, D. y colaboradores (2002). *La Enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336.
Haug, G. (2008). Legislación europea y legislaciones nacionales. *Revista de Educación, número extraordinario*, 285-305.

Heller A. (1999). *Una filosofía de la historia de los fragmentos*. Gedisa: Barcelona
Hernández, F. y Sancho, J. M. (1992). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
Holstein, J. A. Y Gubrium, J. F. (2008). The Constructionist Mosaic. En J. F. Gubrium y J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of constructionist research* (3-10). New York: Guilford Press.
Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (19-98), Barcelona, Paidós.
Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes*. Barcelona: Gedisa.
Jiménez–Contreras, E., Moya–Anegón, F. y Delgado, E. (2003). The evolution of research activity in Spain. The impact of the National Commission for the Evaluation of Research Activity (Cneai). *Research Policy*, 32, 123–142.
Kress, G. (2003). *Literacies in the New Media Age*. London: Routledge.
Lankshear, C. y Knobel, M. (2003), New *Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning.* Buckingham, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: a frame for effective use of educational technology*. London: Routledge.
Lozano, Blanca (1995). La libertad de cátedra. *Revista de Educación*, 308, 103-129.
Marcelo, C. y Mayor, C. (1999). Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional. En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza.* (40-116). Zarautz: Universidad del País Vasco.
Margalef, M. y Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51 – 70.
Martin, A. M. (2006). La universidad en el País Vasco: entre lo local y lo universal. *ORUS, la revue! 2*, 1-4.
Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Ediciones Dolmen.
MEC (1969). *La educación en España: Bases de una política educativa.* Madrid: MEC.
Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
Ministerio de Educación y Ciencia (2007). PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. INFORME ESPAÑOL. Madrid: MEC. http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf (04/09/2008).
Moore, H. (1994). *A passion for difference*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
Moreno, I. (2009). La universidad, el mercado y Bolonia. En Assamblea PDI-PAS, Op. Cit. (36-42). Artículo publicado en Le Monde Diplomatique, 159, enero de 2009.
Moreno, I. (2009). La universidad, el mercado y Bolonia. En Assamblea PDI-PAS, Op. Cit. (36-42). Artículo publicado en Le Monde Diplomatique, 159, enero de 2009.
Morin, E. (1977). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra (1981)
Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
O'loughlin, M. (2001). The development of subjectivity in young children: theoretical and pedagogical considerations. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 49-65.
OECD (2000). *Motivating Students for Lifelong Learning*. París: OECD.
Pareto, W. (1966). *Sociological Writings.* London: Pall Mall Press.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Sage Publications.
Pedró F. 2004. *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Editorial UOC.
Pérez¸ Eulalia (Coord). (2004). *La situación de las mujeres en el sistema de educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional*. Disponible: http://www.amit-es.org/publicaciones.htm (30/06/ 2006).
Plan Estratégico 2007-2011 de la UPV/EHU. http://www.prentsa.ehu.es/p251-content/es/contenidos/noticia/plan_estrategico_31102007/es_planestr/plan_estrategico_31102007.html (23/05/ 2008).
Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
Quintanilla, M. Á. (1995). Nuevas ideas para la universidad. *Revista de Educación*, 308, 131-140.
Rahona, M. M. (2008). *La educación universitaria en España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa*. Tesis doctoral. En:http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1243219176&menuId=251184559 (18/06/2009).
Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Londres: Routledge.
Richarson, J. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, 69 (1), 53-82.
Rodríguez-San Pedro, Luis (sf). *Historia de la Universidad en España*. En: http://universidades.universia.es/info-general/historia/index.htm (18/06/2009).
Sánchez De Serdio, Aída; Montané, Alejandra (2010). Montané, A.; Sanchez de Serdio, A. Os professores do ensino superior: entre a performatividade da lei e as narrativas autobiográficas. *Revista Lusófona de Educaçao*, 15, 55-69.
Sánchez, J. A. (1999). La formación inicial para la docencia universitaria. En *Revista Iberoamericana de Educación.* http://www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.PDF
Sancho, J. M. (1998). Enfoques y funciones de las nuevas tecnologías para la información y la educación: lo que es no es lo que parece. En J. de Pablos y J. Jiménez (Coord.), *Nuevas Tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación* (71-102). Barcelona: Cedecs.
Sancho, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión dos mundos. *Educar*, 28, 41-60.
Sancho, J. M. (2001). Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información. El efecto fractal. En M. Area (Coord.), *Educar en la Sociedad de la Educación* (39-79). Bilbao: Desclée de Brouwer
Sancho, J. M.; Hernández, F. (1994). La ideología de los ordenadores y la ética de los informáticos. Entrevista a Joseph Weizenbaum. *TELOS*, 38, 133-145. Disponible en: http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/anteriores/num_038/index_038.html@inves_entrevistas0.html
Sawyer, R.K. (ed.) (2006), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, New York.
Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
Smidt, H. (2008). La universidad española en el contexto europeo. Algunos resultados del informe Trends V. En *IX Foro ANECA. La universidad del Siglo* XXI (45-52). http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_9foro.pdf (16/01/ 2009)

Tejedor, F.J. y Jornet, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista electrónica de investigación educativa, Especial*. http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.html (20/02/2009).

Universitat de Barcelona (2007). *Manual d'avaluació docent del professorat. Fase experimental. Any 2003*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/1063/1/manual%20d%27av%20docent%20del%20professorat%20ub.pdf (27/02/2009).

Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Sciences for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario, Althouse.

VVAA. (1990). *Legislación Universitaria. Normativa general y autonómica* Madrid: Tecnos.

Wenneras, C. y Wold, A. (1997). Nepotism and sexism in peer-review. *Nature*, 387, 341-343.

Anexo 1: Protocolo de negociación

Grupo de investigación consolidado:
Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías
(2005SGR 00431)
http://fint.doe.d5.ub.es

La investigación: ***Los efectos de los cambios sociales en la vida profesional de los docentes universitarios.*** Ministerio de Ciencia i Innovación. SEJ2006-01876.

Los investigadores: Juana Mª Sancho, Fernando Hernández, Virginia Ferrer, Montse Rifà, Alexandra Montané, Aida Sánchez de Serdio, Adriana Ornellas, Sandra Martínez, Patricia Hermosilla, Amalia Creus, Luciana Rubio, Paulo Padilla Petry, Alicia Cid.

Propósito y fases de la investigación:

La finalidad de esta investigación es aumentar la comprensión sobre 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 investigadores, considerando el proceso de la convergencia europea.
El proyecto consta de cuatro fases que están en relación con (1) la realización de un metaanálisis sobre el conjunto de los estudios relativos a los procesos de reestructuración de la enseñanza superior en Europa, prestando especial atención a las nuevas condiciones de trabajo y el proceso de construcción del EEES. (2) El análisis de los procesos legislativos que se han implementado en España desde la LRU, considerando los aspectos que tienen que ver con la reestructuración de la profesión docente e investigadora. (3) El estudio de los desarrollos legislativos vinculados a la reestructuración de la docencia y la investigación universitaria en 8 Comunidades Autónomas (ejemplos de diferentes aplicaciones de procesos de reestructuración). (4) El análisis del impacto la reestructuración profesional en la vida y el trabajo tanto de los responsables de este proyecto (a través métodos autobiográficos), como de 24 profesores y profesoras pertenecientes diferentes áreas de conocimiento, universidades históricas y de reciente creación y con una experiencia profesional de entre 20 y 30 años.

Finalidad de las historias de vida profesional:

- ¿Cómo dialogan y se representan los docentes e investigadores universitarios los cambios (legislativos, sociales, tecnológicos,… personales) que han tenido lugar a lo largo de su trayectoria?
- ¿Cuáles han sido los cambios más significativos en su carrera docente?
- ¿Qué sentido le dan a estos cambios?

Implicación:

- Realizar 1 entrevistas (pueden ser a distancia). Si quieres, puedes aportar tus propios relatos, artefacto, evidencias….
- Poder llevar a cabo una observación en tu entorno habitual de trabajo.
- Leer las trascripciones de las entrevistas para poder modificar, aportar o aclarar ideas.
- Leer los informes antes de ser publicados para poder modificar lo que creas conveniente a partir de tus análisis y visiones.

Pregunta desencadenante:

- ¿Cuáles han sido los momentos más significativos en tu trayectoria como docente e investigador?

Confidencialidad:

El equipo investigador guardará una total discreción en relación a tu identidad y, caso de ser necesario, utilizará nombres y lugares supuestos. Sólo si tú estás de acuerdo tu identidad se hará pública. En este caso, si lo deseas, podrás figurar como coautor/a de la historia de vida profesional resultante.

REUNI+D

esbrina