



documento de trabajo

¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio?

Respuesta desde una investigación de historias de vida profesionales

Documento base del simposio

Cambian los tiempos, cambia la Universidad. El profesorado universitario ante los cambios. Universidad de Barcelona. 2011

Fernando Hernández

Juana M. Sancho

Alejandra Montané

Aida Sánchez de Serdio

UNIVERSITAT DE BARCELONA

esbrina

REUNID

**¿CÓMO LOS ACADÉMICOS ESPAÑOLES SE ENFRENTAN CON EL
CAMBIO? RESPUESTA DESDE UNA INVESTIGACIÓN DE HISTORIAS
DE VIDA PROFESIONALES**

ESBRINA

<http://www.ub.edu/esbrina>

ESBRINA
Universitat de Barcelona (2011)

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:

Hernández, F., J.M. Sancho, A. Montané, A. Sánchez de Serdio. (2011). ¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuesta desde una investigación de historias de vida profesionales. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Dipòsit Digital.

[<http://hdl.handle.net/2445/20983>]

ESBRINA
Universitat de Barcelona

¿CÓMO LOS ACADÉMICOS ESPAÑOLES SE ENFRENTAN CON EL CAMBIO? RESPUESTA DESDE UNA INVESTIGACIÓN DE HISTORIAS DE VIDA PROFESIONALES

Autoría:

Fernando Hernández Hernández

Juana M. Sancho Gil

Alejandra Montané

Aida Sánchez de Serdio

Este documento fue la base del simposio internacional: Cambian los tiempos, cambia la Universidad. El profesorado universitario ante los cambios. Barcelona, 18 de septiembre de 2009; <http://fint.doe.d5.ub.es/semprofes/index-es.html>. Patrocinado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU2009-06692-E) y la Facultad de Bellas Artes y el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Investigadora Principal:

Juana M Sancho Gil

Otros miembros del grupo de investigación:

Amalia Creus, Virginia Ferrer, Patricia Hermosilla, Sandra Martínez, Montse Rifà, Paulo Padilla Petry, Alicia Cid, Adriana Ornellas y Luciana Rubio.

Edición y maquetación de esta publicación digital:

Caterina Almirall Rotés

Diseño portada:

Rachel Fendler

ÍNDICE

1. Introducción: objetivo del informe	9
2. Cambio social, cambio en las instituciones de Educación Superior: Reflexiones de los académicos	9
3. La situación de la universidad española: los discursos sobre el profesor desde los cambios legislativos	11
4. La necesidad de estudiar los cambios que afectan al profesorado.....	16
4.1 Una aproximación a las historias de vida como una metodología para explorar cómo los académicos están enfrentando los cambios	18
4.2 La muestra	21
4.3 El proceso de análisis: de las entrevistas a su tematización.....	23
4.4 La escritura de las historias de vida	26
5. Presentación de resultados: las historias de vida del profesorado universitario y su relación con los cambios	28
5.1 El contexto de los cambios: del elitismo a la masificación y a la internacionalización de la educación superior	29
5.1.1 El proceso de democratización (y masificación).....	30
5.1.2 Las universidades de nueva creación (1990)	30
5.1.3 Cambios de planes de estudio (años 1990 y siguientes)	31
5.1.4 La internacionalización y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	32
5.2 Los cambios en la carrera académica.....	34
5.2.1 Cambios en el acceso a la carrera académica de la LRU a la LOU	34
5.2.2 La incorporación masiva de profesorado en los años 1980.....	37
5.2.3 Cambios en las funciones académicas (docencia, investigación, gestión)	38
5.2.4 Los procesos de acceso, mantenimiento, promoción y remuneración del profesorado	40
5.3 Los cambios en la docencia universitaria	41
5.3.1 El aprendizaje por experiencia (la no formación inicial).....	41
5.3.2 Cambios en el alumnado	42
5.3.3 Cambios en las relaciones	43
5.3.4 Las nuevas tecnologías	44
5.3.5 La innovación docente	45
5.4 Cambios en la vida personal.....	46

5.4.1 La conciliación de la vida personal/laboral	47
5.5 Los cambios en la investigación (“capitalismo académico” Slaughter y Rhoades, 2004).....	47
5.5.1 El conocimiento como “capital” académico y/o empresarial	48
5.5.2 El nacimiento e impacto de las agencias de evaluación	49
5.5.3 La penalización de las Ciencias Sociales y las Humanidades	50
5.5.4 La presión evaluativa	52
5.6 Cambios en la percepción del sentido de la educación superior	54
5.6.1 El sentido de lo público en la universidad	55
5.6.2 La misión: entre lo cultural y la especialización	56
6. Conclusiones.....	57
Referencias bibliográficas	60

“People are always wanting teachers to change.
Rarely has been more true than in recent years.”
(Hargreaves, 2000: 5).

1. Introducción: objetivo del informe

Este documento forma parte de la investigación, *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*, parcialmente financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (SEJ2006-01876), en el que hemos explorado los cambios en la legislación, la organización, los contextos de la investigación y la docencia, etc., en los últimos treinta años.

El principal objetivo de este documento es 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. Este trabajo recoge parte de los resultados obtenidos en el proyecto, siendo su principal objetivo contribuir y mejorar el conocimiento basado en la investigación sobre el saber profesional y la experiencia laboral en las universidades españolas, y en consecuencia, favorecer 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 términos de 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.

2. Cambio social, cambio en las instituciones de Educación Superior: Reflexiones de los académicos

La mayoría de las organizaciones de Educación Superior están experimentando profundos cambios estructurales que están afectando de forma significativa la identidad de los académicos, su vida laboral y sus condiciones de trabajo. Estas transformaciones están relacionadas, entre otras, con:

- (a) Los sistemas de producción, acceso, transmisión y legitimación del conocimiento en las sociedades postindustriales (Lyotard, 1984; Gibbons y otros, 1994).
- (b) La digitalización de la información que desplaza la atención de la gente desde los propósitos, valores e ideales hacia “los medios y las técnicas para obtener resultados óptimos y eficientes” (Marshall, 1998:9).

- (c) La combinación de nuevas perspectivas económicas con la *explosión* de las tecnologías de la información y la comunicación que están favoreciendo la aparición de nuevas formas de organización en la Educación Superior (Hanna y asociados, 2002).
- (d) La generalización del uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación que permite y demanda nuevas maneras de enseñar y aprender; así como nuevas formas de seleccionar, valorar e interpretar la información y, por lo tanto, de evaluar el proceso y los resultados del aprendizaje (Hanna y asociados 2002, Jochems y otros, 2004).
- (e) La globalización e internacionalización de la Educación Superior, que se traduce en la necesidad de considerar la dimensión intercultural del alumnado y de introducir nuevas perspectivas pedagógicas (Hellstén y Reid, 2008); y en un mayor grado de competitividad de las Universidades que han de garantizar la entrada de estudiantes.
- (f) Las características, necesidades y expectativas de las nuevas generaciones de estudiantes que son nativos digitales en contraposición con sus analógicos (inmigrantes digitales) profesores (Sancho, en prensa).
- (g) La completa incorporación de las mujeres en un espacio tradicionalmente reservado a los hombres (Morley y Walsh, 1996)
- (h) En Europa, la construcción del Espacio Europeo para la Educación Superior (Declaración de Bolonia).

Todos estos cambios están poniendo una considerable presión en las instituciones de Educación Superior y en su personal (Garrison y Anderson, 2003; McIntosh, 2005, Metcalfe, 2006). Por todas estas razones, parece sumamente importante entender las distintas situaciones que las universidades están afrontando y analizar las oportunidades y las limitaciones de los nuevos escenarios a los que están dando lugar estos cambios.

Al igual que otras instituciones sociales, a partir de la década de los noventa, y particularmente después del acuerdo hecho por el Trade World Organization, las universidades están en proceso de reestructuración. Esto significa que haya comenzado a extenderse la idea de que el acceso a la educación superior no es un derecho ciudadano, sino un servicio que debe ser pagado por quienes lo consumen. De esta manera el estudiante comienza a concebirse como un cliente que opta por un servicio (formación y titulación) y ha de pagar por él. En este marco, la universidad empieza a perfilarse como una institución gerencial en la que lo administrativo, la captación de recursos y la organización del personal en términos empresariales, es decir, el rendimiento de cuentas, es más importantes que la producción y el acceso al conocimiento. Las decisiones políticas -incluso la propia noción de gestión (Calleja, 1990)- se confunden con las decisiones administrativas. El profesorado, como sucede en países como Gran Bretaña, ya no es parte de la universidad, sino que vende a ella sus servicios (cursos). Algo que también ocurre, por ejemplo, en la Universidad de Barcelona, a través de la *Fundació Institut de Formació Contínua* (IL3-UB). La consecuencia de todo ello, y es lo que caracteriza los procesos de reestructuración, es la valorización de los modos de gestión y producción privados (coste-beneficio) en detrimento de los valores de la gestión de los servicios públicos (la mejora de las condiciones de vida de la mayoría de la

población). Una de las consecuencias de este modelo es que se cambia el *habitus* del profesorado: las demandas administrativas se multiplican, las evaluaciones y la rendición de cuentas interfieren su dedicación a producir conocimiento, la burocracia de la planificación sustituye a la relación pedagógica con los estudiantes...

3. La situación de la universidad española: los discursos sobre el profesor desde los cambios legislativos

Este apartado está basado en un estudio anterior (Montané, Alejandra; Sánchez de Serdio, Aída; 2010). Su finalidad es doble. Por una parte mostrar una síntesis de los cambios legislativos relacionados con la universidad española que han tenido lugar desde 1970, y vincularlos con el tipo de sujeto universitario (profesor, investigador) que performatiza esta legislación (ver tabla 1).

Año	Ley	Tema	Palabras clave
1970	Ley General de Educación (LGE)	Tecnocrática	Elitismo
1983	Ley Orgánica de Reforma Universitaria -(LRU)	Normativa	Libertad
1985	Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre el régimen del profesorado universitario.	Normativa	Normalización
2001	Ley Orgánica de Universidades (LOU)	Burocrática	Eficiencia-calidad-evaluación
2007	Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU 2007)	Evaluativa, Gerencial	Productividad-especialización

Tabla 1: Tipo de sujetos regulados por el discurso de las leyes universitarias.

Nuestro punto de partida es la Ley General de Educación (LGE) de 1970, promulgada durante la dictadura y reclamada –aunque profundamente contestada por todas las formaciones políticas, unas por considerarla demasiado progresista, las otras por demasiado poco-, por los cambios sociales, políticos y económicos del final del franquismo y la transición hacia la democracia. Si bien dicha ley no era exclusiva para el sistema universitario, sí apuntaba algunos de los cambios sociales a los que debía responder la universidad: afrontar y fomentar la democratización de la enseñanza en todas las capas de sociales, fomentar el progreso científico y técnico y abrir la sociedad española a la modernización, adaptarse con flexibilidad a los cambios permanentes de la modernidad.

Se trata de un texto poblado de paradojas, en el que entran en tensión un impulso hacia la flexibilidad, la reducción de la «dosis de juridicidad» y de intervención del Estado en las relaciones educativas con la reinscripción (o por lo menos el reconocimiento formal) de los imperativos y valores del catolicismo estructural. Al mismo tiempo se evidencian en la ley los aires del aperturismo de finales de la década de 1960; los legisladores, conscientes de que el tiempo del aislamiento

había terminado y de que se iniciaba una etapa en la que el mercado global marcaría la pauta, insisten en la necesidad urgente de modernización, de formación de profesionales competitivos y de fomentar el «progreso cultural» y la «libre objetividad» en la investigación y la enseñanza.

Entre los objetivos que se propone la presente ley son de especial relieve los siguientes: hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias, completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita un amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. (Preámbulo)

Surge así, de manera aún prudente y encorsetada por los valores del Régimen, un sujeto técnico o tecnocrático que debe ser formado profesionalmente para atender a un nuevo mercado profesional y a las exigencias de modernización económica y flexibilidad que impone la apertura del país.

Pero la primera ley promulgada en democracia, después de la victoria del Partido Socialista (PSOE) en 1982, y específica de la enseñanza superior, es la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, que se concretará en el subsiguiente Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre el régimen del profesorado universitario. Ésta es también la ley que afecta de manera más directa a los docentes con cuyas historias de vida profesional hemos trabajado, puesto que estuvo vigente hasta la aprobación de la LOU (2001) configurando un largo período en el que la mayor parte de los colaboradores de la investigación se incorporaron a la vida académica.

La LRU tiene como característica fundamental representar la reorganización del sistema de educación superior y su intento de dejar atrás una Universidad elitista y de corte napoleónico (Souvirón, 1988) destacando la necesidad de la incorporación de España a las sociedades industrializadas avanzadas. Otra característica importante es su despliegue a través de las comunidades autónomas (proceso de descentralización) y la declaración, por primera vez, de la educación superior como un servicio público.

Esta Ley está vertebrada por la idea de que la Universidad no es patrimonio de los actuales miembros de la comunidad universitaria, sino que constituye un auténtico servicio público referido a los intereses generales de toda la comunidad nacional y de sus respectivas Comunidades Autónomas. (Preámbulo).

Esta ley también es la que marca el punto de inflexión más claro hacia la emergencia del sujeto docente normativo tal y como lo entendemos actualmente. Un punto que la LRU enfatiza, y que el Real Decreto de 1985 concreta, es la

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

Esta apertura a un marco democrático y académicamente racional va acompañada por una confirmación de la tendencia que ya se apuntaba en la Ley General de Educación de 1970 hacia la integración en una sociedad competitiva en el plano global. La Universidad debe desempeñar un papel clave en este proceso puesto 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. Pero la experiencia de otros países próximos nos enseña que la institución social mejor preparada para asumir hoy este reto del desarrollo científico-técnico es la Universidad. (Preámbulo)

Incluso se apunta ya la necesidad de un espacio europeo de enseñanza superior (EEES) y un impulso hacia la promoción de la movilidad del profesorado y alumnado. Se confirma, por lo tanto, el pleno desarrollo de un sujeto técnico que precisa formación profesional e intelectual en un momento en que empieza a preverse una competencia en el nivel europeo. Se trabaja en la creación de profesionales competitivos y flexibles, con cualificaciones equiparables a las extranjeras.

La previsible incorporación de España al área universitaria europea supondrá una mayor movilidad de titulados españoles y extranjeros, y se hace necesario crear el marco institucional que permita responder a este reto a través de la adaptación de los planes de estudio y la flexibilización de los títulos que se ofertan en el mercado de trabajo. (Preámbulo)

Por otra parte, pese a las reclamaciones de libertad y autonomía, y a la insistencia en el papel de la universidad en la transformación social, la única mención a un sujeto humano en sentido amplio se produce de manera bastante vaga cuando se apunta al papel de la universidad en la transformación social y en una «realización más plena de la dignidad humana» (LRU 1983, Preámbulo).

Con la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001, que es la primera incursión que realiza el Partido Popular en el ámbito de la educación superior, se entra en el

proceso de universalización o internacionalización siguiendo modelos económicos de corte neoliberal. Se establece la movilidad y la competencia como incentivo de la mejora de la calidad docente. Emerge con fuerza el discurso sobre la calidad, la eficacia, la eficiencia, la evaluación, la responsabilidad y se consolida la incentivación de las tareas docentes e investigadoras, pero ligándola estrechamente a «parámetros de calidad» como queda patente en diversos momentos del preámbulo a la ley:

Así, la modernización del sistema económico impone exigencias cada vez más imperativas a los sectores que impulsan esa continua puesta al día; y no podemos olvidar que la Universidad ocupa un lugar de privilegio en ese proceso de continua renovación, concretamente en los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico. Es por esto por lo que nuestras Universidades necesitan incrementar de manera urgente su eficacia, eficiencia y responsabilidad, principios todos ellos centrales de la propia autonomía universitaria. (Preámbulo, cap. I)

[Es] objetivo irrenunciable de la Ley la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes. Se profundiza, por tanto, en la cultura de la evaluación mediante la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y se establecen nuevos mecanismos para el fomento de la excelencia. (Preámbulo, cap. I)

Sobre el profesorado, piedra angular de la Universidad, la Ley adopta medidas consideradas unánimemente prioritarias para la comunidad universitaria, garantizando los principios de igualdad, mérito y capacidad en la selección del profesorado funcionario y contratado. Se articulan distintos mecanismos que garanticen una enseñanza de calidad en el marco de la enseñanza superior. (Preámbulo, cap. IX)

Allí donde la LRU de 1983 y el Real Decreto de 1985 enfatizaban la libertad del sujeto docente (aunque también procuraban racionalizar y burocratizar su carrera), la LOU de 2001 evidencia una necesidad de control y de evaluación de la «eficiencia» de esa libertad. A partir de la regulación de las dimensiones evaluables de la tarea docente, se produce un proceso de autorregulación del profesorado en términos de productividad y eficiencia: es difícil dedicarse a otras tareas que las evaluables, ya que son el requisito para avanzar en la carrera docente. La amenaza de los límites de determinadas figuras contractuales, como es el caso del profesorado colaborador o lector, subrayan esta fuerte regulación.

Tanto para el profesorado como para el alumnado, se pone el énfasis en la necesidad de responder a cambios rápidos y a la flexibilidad que impone el mundo productivo. Pero resulta paradójico, a la vista de estas intenciones, que uno de los problemas de nuestras universidades, como afirman autores como Feito (2005) y Bantley (2001), sea que se caracterizan por ser jerárquicas, rutinarias y con métodos normalizados de medición del rendimiento, encargadas de distribuir información, concebidas para transmitir el conocimiento de forma unidireccional

(de docente a discente), sujetas a un control centralizado e integradas verticalmente, con una enseñanza organizada en torno a departamentos y materias.

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

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

En cuanto al sujeto docente, como decíamos, se apunta a una especialización en el campo de la investigación o la docencia, de tal manera que se pueda dedicar mejor a una actividad u otra y la universidad pueda a su vez ser más productiva en ambas dimensiones:

La actividad y dedicación investigadora y la contribución al desarrollo científico, tecnológico o artístico del personal docente e investigador de las universidades será criterio relevante, atendiendo su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional. La universidad facilitará la compatibilidad en el ejercicio de la docencia y la investigación e incentivará el desarrollo de una trayectoria profesional que permita una dedicación más intensa a la actividad docente o a la investigadora. (Artículo 40, Apdo. 3).

Sin embargo, con esta tendencia existe el peligro de crear una división del trabajo en la cadena de montaje del conocimiento, puesto que a la larga y en la práctica, lograr la excelencia en ambas dimensiones es complicado y, además, aspectos relativos al prestigio académico y la obtención de fondos pueden crear una jerarquización de la investigación por encima de la docencia.

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

La sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno. (Preámbulo).

El docente se encuentra pues sometido a importantes dilemas cuando ambas exigencias entran en contradicción.

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

Es interesante señalar que el avance hasta este tipo de sujeto no se refleja explícitamente en el texto de la ley y sería sumamente complicado extraer del redactado legislativo una cita aislada en la que ello se expresara de manera directa (salvo tal vez si prestamos atención al gradual engrosamiento de los requisitos administrativos, técnicos y evaluativos que definen la carrera docente en el cuerpo del articulado). Esta transformación, que constituye en parte el eje de nuestra investigación, es sobre todo un *efecto* de la ley en la vida de las universidades y de sus docentes. Podemos decir que la ley va más allá de su letra para contener también las prácticas, adaptaciones y resistencias que produce. Es por ello que la reconstrucción de las trayectorias de los sujetos más directamente afectados por estos cambios es tan fundamental para comprender el alcance de la transformación descrita.

4. La necesidad de estudiar los cambios que afectan al profesorado

Como hemos señalado, en el caso español, el sector de la educación superior ha sido objeto durante las últimas décadas, y va a continuar siéndolo, de importantes procesos de reestructuración (p. e. las reformas propiciadas por la LRU, las LOUs y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior como consecuencia de la declaración de Bolonia) con aplicaciones diferenciadas en el Estado de las Autonomías que pueden hacer que aparezcan variaciones en términos de tareas, condiciones de trabajo y expectativas sobre las competencias profesionales de

docentes e investigadores.

Esta situación, las visiones introducidas sobre el papel de la Universidad por la denominada nueva economía, los cambios en los sistemas de producción y gestión del conocimiento, la aparición de problemáticas y campos de estudio emergentes, la digitalización de la información y las características y expectativas de los nuevos grupos de estudiantes, está teniendo implicaciones sin precedentes en la vida y las condiciones de trabajo del profesorado universitario. De ahí la necesidad de comprender esta variedad de situaciones y analizar sus oportunidades y limitaciones, pero sobre todo, de identificar cómo el profesorado experimentado dialoga, resiste, se adapta o adopta los cambios, se compromete o desentiende de su trabajo y construye su identidad profesional.

De aquí la pertinencia de utilizar la historia de vida profesional como estrategia de aproximación a los cambios vividos por docentes e investigadores. El método ha sido adecuado para el análisis comparativo realizado entre las 24 personas que han colaborado en este estudio. La investigación a partir de la historia de vida profesional busca relacionar las experiencias individuales y colectivas con los contextos sociales e históricos (Mills, 1959; Bertaux, 1981; Goodson, 1998; 2004) con la finalidad de relacionar el significado subjetivo con las evidencias de la reestructuración reflejadas en los diferentes marcos legislativos y en el funcionamiento cotidiano de la organización.

El foco de atención de las historias de vida profesional son las experiencias vividas entre el profesorado universitario con respecto a la serie de medidas legislativas y cambios culturales e institucionales que han tenido incidencia en sus condiciones de trabajo. Medidas que han colocado al profesorado ante polaridades como autonomía/control en la planificación; currículo abierto/cerrado; integración/clasificación del alumnado; especialista/generalista en su área de conocimiento; docente/tutor en los roles profesionales; adscripción/movilidad en los niveles de enseñanza; colegialidad/gerencia en la gestión de centros; estatal/autonómico en la normativa administrativa, etc., que usualmente conllevan las medidas de reestructuración y reposicionamiento profesional (Naidoo, 2003). Este proceso de reestructuración, que se ve acompañado de notables cambios sociales (en los valores, los conocimientos, las tecnologías, el alumnado,...), conlleva otras demandas, oportunidades y limitaciones en las profesiones (Sullivan, 2000) que aquí se han tratado de explorar y desvelar.

Hay que tener en cuenta, además, que al plantear esta investigación afrontamos un desafío en la medida en que el profesorado universitario investiga sobre *otros*, pero no suele hacerlo sobre sí mismo. En este sentido que un grupo de investigadores desde la universidad ponga en juego como evidencias de estudio las experiencias ante los cambios de otros colegas y lo haga no mediante una encuesta, sino a través de entrevistas biográficas en profundidad, supone cuestionar la lógica de quien tiene el poder en la generación del conocimiento en la Universidad.

A ello cabe añadir que, en la primera fase del estudio, todos los miembros del grupo investigador escribieron relatos autobiográficos sobre su relación con los cambios que sirvieron como punto de partida de la investigación (Hernández y

Rifà, en prensa), poniendo de manifiesto la necesidad de fijar nuestra mirada sobre nosotros mismos antes de hacerlo sobre los *otros* y de quebrar así, de otra manera, el tradicional juego de relaciones en la investigación social.

Además de tratar de responder a la pregunta de cómo el profesorado universitario responde a los cambios a través de sus relatos de vida profesional (professional life stories) para situarlos en contexto y explorar los temas comunes que conforman esos relatos mediante la realización de historias de vida profesional (professional life histories), buscamos responder a la pregunta ¿qué tipo de docentes, investigadores, académicos en suma, quiere conformar –ha ido conformando- la Universidad?

Nuestra hipótesis es que se ha pasado de una profesionalización ‘nominalista’ (el título universitario en un área de especialización del conocimiento acredita para ser docente en ese ámbito disciplinar) a una profesionalización ‘competencial’ (se llega a ser docente a partir de una formación en la que se adquieren las competencias que se supone ha de tener un docente en la Universidad en la triple dimensión de la enseñanza, la investigación y la gestión). Esta última forma de profesionalización se ha visto reforzada por la *tecnología* introducida a partir de la implementación del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

4.1 Una aproximación a las historias de vida como una metodología para explorar cómo los académicos están enfrentando los cambios

La metodología de historias de vida fue la opción que tomamos para estudiar las experiencias de los académicos sobre los cambios a través del tiempo. Las historias de vida permiten conectar las experiencias personales de los docentes universitarios con sus biografías y el amplio contexto histórico y sociocultural, llegando así a lo que puede denominarse como sus *habitus* profesionales (Bourdieu 1977).

Roberts (2002:2) define la historia de vida -siguiendo a Denzin (1970: 219-257)- como una metodología referida a

La recopilación, interpretación y escritura del informe de la “vida” (el método de historias de vida) en términos del relato narrado o como una construcción de las experiencias pasadas del individuo (desde distintas fuentes) para relacionarlas con el relato.

El establecimiento de límites entre el relato de vida y la historia de vida ha sido un espacio continuo de debate entre especialistas de esta perspectiva de investigación (Goodson, 1992; 1998; Goodson & Sikes, 2001).

El foco crucial del trabajo sobre historias de vida es colocar la vida narrada por el propio profesor junto a un análisis contextual más amplio para contar, en palabras de Stenhouse “un relato de acción, dentro de una teoría de contexto”. Goodson (1992:6)

Esta aproximación nos permite explorar cómo las narrativas biográficas personales están incrustadas en las estructuras sociales y enmarcadas en las condiciones históricas. Desde esta afirmación, las versiones de los docentes universitarios sobre sus relaciones con el cambio a través de sus vidas están influenciadas por una serie de factores, incluyendo acontecimientos, experiencias y roles de otras personas en sus vidas. Sin embargo, la aproximación de Goodson a la historia de vida podría ser considerada, como Lisa Cary (1999: 412) ha argumentado, como totalitaria y como parte del proyecto de redención que durante años ha dominado en las ciencias sociales y humanas.

Es definitivamente hora de problematizar este deseo de desarrollar relatos esencialistas totalizadores que a menudo surgen “en nombre de” la investigación con historias de vida. El trabajo de Goodson es otro intento de llevar a la posmodernidad a relacionarse con el “conocimiento situado” a través de las historias de vida. Sin embargo, como tal es un nuevo fracaso, es otra forma de evitar las necesarias ficciones del método inscrito en el proyecto de redención de las ciencias sociales y humanas (Popkewitz, 1998). Él continúa inscribiendo las identidades políticas idealizadas sugiriendo la triangulación de la información recogida como una validación metodológica que superará el déficit de las descontextualizadas historias de vida. Según Goodson (1998), la realización de un análisis crítico de las historias de vida a través de un estudio del contexto sociohistórico aliviará muchas de las cuestiones de este método.

Esta posición sociológica de las historias de vida podría reducir la complejidad y la riqueza de las narrativas de vida de la gente a evidencias empíricas que permitirían al investigador fabricar un contexto de relaciones sociales que, al final, confirmarían sus propios principios teóricos.

En nuestro estudio, el investigador es un mediador entre las evidencias aportadas por los académicos y sus antecedentes sociales. En términos teatrales, los colaboradores son los que *escriben el guión* y el investigador quien *produce el escenario* donde estas historias serán representadas. La diversidad de focos y temas por la que circulan los relatos biográficos, señala a la figura del investigador como el contador de la historia que otros han narrado. Esto supone que, a pesar de las ideas de fortalecimiento, formación compartida, dialogismo, que se enuncia en los propósitos de la investigación, se mantiene algunas de las formas y posiciones tradicionales de la misma. El investigador es quien sigue teniendo la autoridad para señalar, organizar, delimitar y poner nombre a la experiencia narrada por el profesorado. Eso sí, dejando abierta la puerta a que cada persona colaboradora puede introducir cambios y matizaciones cuando reciba la historia de vida profesional y se establezca el acuerdo de hacerla pública y decidir si se comparte la autoría del relato.

En cualquier caso, lo que hemos pretendido no ha sido actuar como *investigadores-voyeur* y establecer la mirada hacia el sujeto sin interpretar ni valorar lo que comparte, sin olvidar, tal y como señala Denzin (1997:35) que

El intérprete-observador, sin embargo, no es un espectador neutral. Como Springer (1991, p.178) observa, lo que se elimina de la ecuación ver-saber es el hecho de que “las interpretaciones están producidas en contextos culturales, históricos y personales y están moldeadas por los valores del intérprete”.

Para equilibrar y afrontar esta tensión, como hemos señalado, al inicio de la investigación cada miembro del grupo escribió un relato, en forma de autobiografía o autoetnografía profesional, en el que daba cuenta de su relación con los cambios¹; por otra parte, durante el proceso de la investigación a medida que se realizaban las entrevistas y se escribían las historias de vida profesional, se contrastaba en grupo las decisiones y valoraciones que se tomaban.

Tal y como hicimos en estudios previos (BSO2003-02232: 2003-2006²; Profknow: 2004-2007³) la manera de usar la información biográfica para construir historias de vida profesional está inspirada por Bourdieu y otros (1999: 609) al entenderla como una “escucha activa y metodológica”, lo que significa que una biografía particular está situada dentro de las condiciones objetivas que son comunes a una categoría social que el entrevistado representa.

De este modo, para nosotros el entendimiento no es *una proyección fenomenológica de uno mismo en el otro*, sino una comprensión de la posición que el entrevistado ocupa en un determinado campo de estudio. Las condiciones objetivas que están asociadas a las posiciones, afectan las vidas de los individuos que pertenecen a una categoría social particular imponiendo las posibilidades y necesidades para la realización de uno mismo como académico. En consecuencia, los problemas metodológicos son, en primer lugar, cómo definir la categoría o categorías sociales apropiadas y en segundo, cómo leer las propiedades generales de las condiciones objetivas desde la singularidad de una entrevista (Ibid., 613-8). El cambio estructural puede ser fácilmente leído a través de la temática de las entrevistas y las historias de vida profesional y completado con otra información que tenemos sobre el cambio objetivo (la organización universitaria). Pero la denominación de las propiedades que podrían describir disposiciones es un proceso mucho más incierto y debería llevarse a cabo con mucha cautela (Houtsonen y Kosonen, (2007).

Como punto de partida, consideramos que las experiencias y antecedentes profesionales y personales de los académicos afectan lo que estos creen y, en consecuencia, cómo se plantean la enseñanza y la investigación. Así pues, una aproximación a la historia de vida profesional nos permite entender las trayectorias de los académicos en términos del significado que tienen para cada individuo (Butt, Raymond, McCue & Yamagishi, 1992; Denicolo & Pope, 1990). Esta aproximación ayuda a los investigadores y colaboradores a entender la implicación de los académicos y su compromiso con la enseñanza y con sus alumnos (Feiman-

¹ Las nueve autobiografías de vida profesional pueden consultarse en: <http://cecace.org/proj-profuni-ca.html>

² <http://cecace.org/proj-cambios.html>

³ <http://www.profknow.net/>

Nemser & Floden, 1986) así como las condiciones estructurales de su trabajo profesional.

De hecho, un cierto número de investigadores han usado la aproximación de la historia de vida como un marco de trabajo teórico para entender a los docentes y su trabajo (Bullough, 1989, 2000; Knowles y Holt-Reynolds, 1994; Sancho y otros, en prensa; Müller y otros, 2008). El papel vital de la historia de vida para entender las creencias, las prácticas y el potencial de crecimiento de los docentes ha sido demostrado en diferentes investigaciones sobre desarrollo profesional y cambios en el profesorado (Denicolo & Pope, 1990; Goodson, 1992a, 1992b; Huberman, 1993; Pajak & Blase, 1989; Zeichner, Tabachnick, & Densmore, 1987).

4.2 La muestra

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.

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 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.

4.3 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 otros (Goodson & Hargreaves, 1996; Goodson, 1998; Goodson, & 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, 1999:70)

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 considerado como un tema. Una primera respuesta la obtuvimos de Ely y otros (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 públicas⁴. 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.

4.4 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 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,

⁴ 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>

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 fórmula, 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.

5. Presentación de resultados: las historias de vida del profesorado universitario y su la relación con los cambios

Una historia de vida, como se ha señalado, es un relato construido por un investigador, en el cual se pone en relación la experiencia de vida narrada por un sujeto colaborador en torno a una problemática específica (en este caso son historias de vida profesional referidas a la relación con los cambios de un grupo de profesores e investigadores universitarios). Cuando se llega a este punto se plantea un dilema: ¿puede compararse, o relacionarse aquello –la experiencia individual– que es singular e idiosincrásico?

Nuestra respuesta es que sí, que hay aspectos de la experiencia, desde el contexto – que es compartido por todos los colaboradores en su dimensión histórica, legislativa- hasta los temas que emergen y que coinciden, precisamente por ese contexto compartido. Por ejemplo, el rápido acceso a la condición de profesor titular de la mayoría de profesorado del estudio viene determinada por la democratización del acceso a la Universidad y el marco legal que propicia la LRU. En este cruce ente lo personal y lo contextual cobra sentido la tematización que hemos realizado, la que deviene de un primer análisis de contenido realizado del cruce de la lectura de las historias por parte de tres investigadores.

Pero hay un segundo nivel de análisis, el que toma como referente los temas enunciados anteriormente y los pone en relación con lo que ha dicho el profesorado sobre ellos. De esta manera los temas expanden su sentido, adquieren significado social, porque las aportaciones de los colaboradores transforman ‘lo personal’ en colectivo. Y el relato con el que los investigadores vinculan y relacionan esas citas-voces ofrece otro nivel de interpretación al problema objeto de estudio al ponerlas en relación con referentes que marcan, sitúan, explican y amplían la interpretación de lo que sería la relación entre la narración de la experiencia ante los cambios y su significación social.

En el presente informe, elaborado a partir de la tematización realizada y de las notas de interpretación y contextualización que aparecen en las historias de vida profesional, se ha optado por abreviar las citas del profesorado. No con voluntad selectiva, sino para evitar la reiteración y ganar en fluidez en el relato del análisis. Lo que se escribe es porque ha sido referido por el profesorado y refleja sus opiniones y experiencias. Pero no le confiere su validez el número de veces que algo ha sido dicho, o la cantidad de académicos que coinciden o no en un punto de vista. Lo que se le da es la significación que se plantea en relación con cada tema en cuestión, algo que puede venir tanto de la singularidad como del consenso.

Al final se presentan unas conclusiones que, a modo balance, sintetizan algunos referentes que describen la situación con la que hoy se enfrenta el profesorado universitario. Las presentamos como aportaciones derivadas del estudio y a modo de agenda de los desafíos que tiene que afrontar la Universidad española en la actual coyuntura de tránsito que está viviendo.

5.1 El contexto de los cambios: del elitismo a la masificación y a la internacionalización de la educación superior

Las voces del profesorado se sitúan en un marco de cambios que se inicia en la década de 1980 cuando la mayoría de los colaboradores realizó un tránsito entre la finalización de sus estudios universitarios y la contratación como profesores. Su entrada en la Universidad coincidió con la transición democrática, con una demanda social y económica que reclamaba cambios profundos en la Universidad, algo que la aprobación de la LRU en 1983, va, en parte, a propiciar.

No hay que olvidar que la sociedad española había iniciado en 1978, con la aprobación de la Constitución, y continuado en 1982 con la victoria del Partido Socialista en las elecciones, un proceso de cambio, 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 que en un tiempo record pasó a ser una universidad de masas.

En este contexto 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. La considerable demanda de personal docente e investigador requerida por esta expansión, que conllevó la creación de un buen número de nuevas universidades, constituyó una perfecta válvula de escape para quienes se estaban formando en las universidades históricas y veían difícil su estabilidad y promoción laboral en unas instituciones copadas por colegas relativamente jóvenes.

Si éste es el marco en el que se sitúa el inicio de la trayectoria del profesorado, 25 años después se encuentra inmersa en el proceso de internacionalización asociado a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) derivado de los acuerdos de Bolonia, que firmaron los gobiernos europeos en 1999. A partir de la firma del acuerdo, cada país tenía que fijar la agenda que había que desarrollar hasta 2010, año en el que se suponía que se culminaría el proceso.

En este marco temporal se mueven las trayectorias del profesorado participante en el estudio. En medio de ello cuestiones como los cambios en el acceso y la promoción en la carrera docente, el establecimiento de una presión evaluadora, la introducción de los medios virtuales en la docencia, la tensión entre docencia, investigación y gestión, además de otras cuestiones, han ido configurando y afectando a la identidad de los académicos. De todo ello vamos a hablar en las páginas siguientes.

5.1.1 El proceso de democratización (y masificación)

A lo largo de la década de los ochenta la demanda de estudios universitarios se incrementa de una manera casi única en el contexto europeo, al tiempo que España se puebla de nuevas universidades. Las variables que explican este cambio pueden agruparse, en opinión de Rahona (2008), en cuatro grandes bloques: el demográfico, el económico, el institucional y el social y cultural.

Lo que no significa, sobre el papel, un grado de mayor desarrollo universitario, cuyo coste ha recaído, sobre todo, en el profesorado.

Los problemas que yo encontré (...) fueron que 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. Eran tanta gente, que no los podías ni atender. (Mujer2, CCSSyHH, UH).

Esto supone que el crecimiento de las universidades, aunque ha podido tener un impacto social relevante, no se ha hecho con las condiciones materiales y humanas que posibilitaran paliar el impacto de la masificación y adaptarla, de forma paulatina, a una relación equilibrada de la oferta y la demanda.

5.1.2 Las universidades de nueva creación (1990)

A principios de los años 80, en las 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 ofrecida en las nuevas universidades que iban proliferando por todo el territorio peninsular. Lo que se vivía en algunas de las universidades históricas lo describe uno de los profesores:

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 gestionar la dificultad de 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. (Hombre3, CCEEyT, UNC).

Pero salir del terreno de protección de la universidad donde se habían formado, donde existía un acompañamiento tutelar no va ser tarea fácil –no lo sigue siendo-. Así una de las profesoras cuenta cómo 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, 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 XXX 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 XXX y yo no. Tremendo ¿verdad? (...) 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. (Mujer4, CCSSyH, UNC).

La creación de nuevas universidades potenciada por el gobierno socialista, no sólo contribuyó a dar acogida a la avalancha de estudiantes que llegó a la universidad desde la mitad de los años 80. También respondió a intereses políticos clientelistas, que hicieron que no se realizara una planificación racional de los estudios en los que cada universidad podía especializarse.

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 perspectivas y con muchos miedos y con muchas incertidumbres. No por estabilidad o no estabilidad en el puesto, sino porque no había nada. (Hombre5, CCSSyH, UNC).

5.1.3 Cambios de planes de estudio (años 1990 y siguientes)

Como bien es sabido, los planes de estudio suelen ser el resultado de un proceso de cambio en la enseñanza superior, cuyo principal objetivo es ajustar la formación universitaria a la realidad social y profesional de cada momento. La década de 1990 se inició con la aprobación de nuevos planes de estudios, para intentar dar respuestas a los cambios en los conocimientos 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. 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 estudio del 91 al 93. (Hombre2, CCEEyT, UNC).

Pero el tema de los planes de estudio, su reforma, es una constante que también se vuelve a repetir con la adaptación al EEES.

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. 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 muchos intereses a los que me gustaría dedicarme. (Hombre4, CCSSyH, UNC).

La organización de los planes de estudio siempre genera tensiones en las universidades, porque supone poner en juego las micropolíticas y las relaciones de poder que predominan en cada momento. No se llevan a cabo fruto de un análisis presente y en prospectiva de lo que necesitarán los estudiantes sino, en general, para que casi nada cambie.

5.1.4 La internacionalización y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Cuando estábamos escribiendo las historias de vida en algunas universidades los estudiantes llevaban varias semanas luchando para que se suspendiera la implementación de los acuerdos de Bolonia. En algunas universidades se habían constituido asambleas de profesorado y de personal de administración y servicios que pedían una moratoria.

Esto refleja que las políticas de adaptación del sistema universitario español al EEES son las que más parecen afectar al 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.
- La disminución del atractivo exterior en beneficio de EEUU.
- La emergencia del mercado laboral único entre los países de la UE.
- La voluntad de fomentar una movilidad más generalizada, fácil y espontánea entre el profesorado y el alumnado. (Haug, 2008: 294-295)

Pero la manera de acometerlas en la práctica dependía de cada uno de los estados miembros de la UE. En el caso español el proceso que se ha seguido, además de incertidumbre y confusión por la demora en comenzar el proceso, ha llevado al profesorado a entrar en una especie de tobogán de cambios 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.

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... qué grado y postgrado. Por ejemplo, una de las cosas que me parece realmente una barbaridad es una estructura 4+1, cuando en el resto de Europa está con 3+2. (...) Pero no sé,... los rectores y los catedráticos tienen mucho poder y, de alguna manera,...esto que no me lo toquen. (Mujer1, CCSSyH, UH).

Todo ello, además, sin recursos. Lo que lleva a situaciones que distan de lo que debe ser favorecer un proceso de aprendizaje tutorizado.

Cuántos problemas de recursos. Que no se pueden contratar más profesores, haciendo que un titular, en primero o 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,... (Mujer1, CCSSyH, UH).

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. (Mujer6, CCEEyT, UH).

La declaración de Bolonia 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 de la dedicación a esta tarea 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 primordialmente 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. (Hombre1, CCEEyT, UNC).

Y es que no hay que olvidar que el cambio que se propugna no es sólo de estructura sino, como señala Haug (2008), afecta a las maneras asentadas y naturalizadas de concebir la docencia en la universidad española.

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 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 (catalán, vasco y gallego). 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. (Hombre5, CCSSyH, UNC).

¿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'? Quizá la cuestión clave que no se plantea es la que formula M5.

Primero hay que tener claro dónde se quiere ir. Eso es lo primero. Qué es lo que necesitan los alumnos. Qué necesitan los empleadores o contratadores. Qué necesitamos para poner una formulación similar, o mejor que la que tenía Europa. Yo creo que eso se está pasando por alto. Todo. ¿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 la gente. (Mujer5, CCEEyT, UH).

5. 2 Los cambios en la carrera académica

5. 2.1 Cambios en el acceso a la carrera académica de la LRU a la LOU

Cuando los colaboradores en el estudio inician la carrera no existían los departamentos como tales y todo pivotaba alrededor de "las cátedras". Los ayudantes se escogían en función de las simpatías o el interés del catedrático en cuestión. Pero no sólo se trataba de los catedráticos; en todos los aspectos importantes las decisiones siempre venían de arriba. Las plazas 'caían' del Ministerio; nadie las pedía, 'caían'. Para las plazas superiores —adjuntos, agregados y catedráticos—, Madrid era el centro de las oposiciones.

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. (Mujer3, CCEEyT, UH).

La LRU supuso una primera racionalización del acceso y consolidación de la carrera docente (Capitán, 2000).

Algo que se refleja en lo que manifiesta H4:

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, algún tema de interés... (Hombre4, CCSSyH, UNC).

Sin que existiera como sucede en la actualidad un perfil de la carrera investigadora, el camino a recorrer por una persona 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 dada las necesidades de profesorado que requería la universidad española de entonces, no era difícil obtener una plaza de titular.

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. Pero sí que fui a la primera plaza que sacaran en el 87. En el estatuto de la universidad de XXX entró una transitoria, donde a todos los que estábamos contratados en una determinada fecha se nos iba a dar la opción a tener una plaza. Pero, por eso yo me había ido antes al extranjero, un poco para completar, para hacer un postdoc. O sea que la titularidad (la saqué) en el 87 y desde entonces soy profesora titular. (Mujer6CCEEyT, UH).

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 el Partido Socialista, fue el cambio introducido en la forma de acceso del profesorado a las plazas de funcionario (profesores titulares de Escuela Universitaria o Universidad y Catedráticos de Universidad). La LOU de 2001, con la finalidad de “garantiza la objetividad en las pruebas de selección del profesorado”, instituyó, mediante el artículo 57, un sistema de habilitación nacional previo a la contratación de los docentes-investigadores en las respectivas universidades. Las comisiones pasaron a 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.

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. (Hombre1, CCEyT, UNC).

Estos miedos, junto con otras circunstancias internas de los departamentos, explican que en la primera parte de la década de 2000, académicos con una sólida trayectoria, se mantuvieran como titulares y no hayan opositado a catedráticos a la espera de optar por ser acreditados.

Yo podría haber sido catedrática hace muchísimos años en mi entorno y he preferido ser titular en XXX. 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. (Mujer6, CCEyT, UH).

En la reforma de la LOU aprobada por el gobierno socialista en 2007 se requiere lograr primero la acreditación de la trayectoria de los candidatos. 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.

Una peculiaridad del sistema de acreditación es que no sólo valora la investigación, sino también la docencia y la gestión. Esto hace que el profesorado tengo que prestar atención a formar parte de grupos y promover y desarrollar proyectos de innovación docente, participar en seminarios de actualización como docente, enseñante, ... Esto ha hecho que la atención de quienes consideraban como prioritario en su sentido de ser académico su tarea como investigadores, hayan tenido que prestar atención a la relación pedagógica y la manera de favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

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 sí creo que hay que tener de todo. Incluso creo que hay que tener gestión, porque la gestión no sólo va a ser cargos, porque no todo mundo tiene también la oportunidad de acceder a un cargo académico o a un cargo en la comunidad. (Mujer6, CCEEyT, UH).

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.

5.2.2 La incorporación masiva de profesorado en los años 1980

Un informe de 2008 del Director General de Universidades, sitúa en 102.3000 el número total de profesores universitarios en el curso 2006-2007. Esto supone que igual que hubo una entrada masiva de estudiantes, también la hubo de profesorado.

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, que si quería colaborar en la docencia universitaria, entonces mantuve dos trabajos, a tiempo parcial, claro, porque no podía ser de otra manera en aquellas fechas. (Hombre1, CCEEyT, UNC).

Yo estudié químicas y acabé en 1981, 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 si te ibas a ir. Lo que pasa es que a mí me cogió a contrapelo. Es decir, yo me tuve que subir al tren. A mí me pillaron en una promoción que entraba gente joven. Y de hecho, sacamos la titularidad un compañero y yo, de toda la promoción. (...) La gente de mi promoción que está aquí, tuvo ya que esperarse muchos años, hacer estancias fuera.... (Mujer5, CCEEyT, UH).

Sí, porque cuando yo llegué aquí era el curso 91, entonces el 91-92 se convirtió la plaza Titular en Interino, y en el 92-93 se sacó concurso como Titular y yo me presenté: junio o julio, me parece, 1º de julio del 1993. (Mujer6, CCSSyH, UH).

Este profesorado que entra bajo la urgencia de la demanda, porque hay que atender al alumnado que llegaba en aluvión, no siempre lo hacía con la disposición, formación y capacidad de aprendizaje y compromiso que cabría de una persona que se dedica a la universidad. Además de ejercer sus funciones sin haber tenido un contacto previo con lo que sucede fuera de la institución.

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. (Hombre3, CCEEyT, UNC).

5.2.3 Cambios en las funciones académicas (docencia, investigación, gestión)

Aunque el profesorado universitario no firma un contrato en el que se estipule cuales son sus derechos y deberes laborales, se supone, y así se les repite en distintas instancias y documentos, que tiene que dedicar un tercio de sus tiempo a la docencia, un tercio a la investigación y un tercio a la gestión (Sancho, 2001).

El debate gira en cómo el profesorado vive esta demanda: si como una exigencia que le sobrepasa y agobia o como un hecho normal resultado de su opción profesional. Cuando el profesorado que participa en este estudio comenzó su carrera en la universidad esta institución era –por sus dimensiones– más abaricable, 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. 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). (Mujer4, CCSSyH, UNC).

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 la 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. (Mujer4, CCSSyH, UNC).

Esta obligación plantea una controversia que tendría que afrontarse algún día por parte de las autoridades universitarias y que 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. 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.

El principal modelo actual de carrera universitaria es de naturaleza monolítica: se supone que todo el profesorado 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. (Mujer4, CCSSyH, UNC).

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.

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. (Hombre1, CCEEyT, UNC)

La acreditación 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. Pero hay ámbitos de investigación que tienen una utilidad social y no necesariamente entre pares, que no es reconocida como tal.

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. (Hombre3, CCEEyT, UNC).

La situación planteada por este profesor, que también se puede hacer extensiva a las Ciencias Sociales y las Humanidades, 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.

5.2.4 Los procesos de acceso, mantenimiento, promoción y remuneración del profesorado

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.

Pero el problema no es el dinero, el problema de la universidad es político. Los problemas son organizativos y de poder. (Hombre4, CCSSyH, UNC).

El escenario 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 planteó 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 Técnica⁵.

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 ISI⁶ 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 acreditación⁷ y evaluación del profesorado universitario⁸, siempre se considera el historial, la actividad o la experiencia docente.

⁵ Ley 13/1986, de 14 de abril de 1986.

⁶ Producción recogida en las bases de datos del *Institute for Scientific Information*.

⁷ 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).

⁸ Para profesor contratado doctor; profesor de universidad privada y profesor ayudante doctor.

5.3 Los cambios en la docencia universitaria

5.3.1 El aprendizaje por experiencia (la no formación inicial)

Hasta hace poco tiempo parecía impensable manifestar que un profesor universitario necesitase algún tipo de preparación para realizar su tarea docente. En las décadas de 1970 y 1980 era usual encontrar estudiantes 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 se llega a entender como algo inevitable que puede llegar a gustar o no.

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. (...) La Universidad imparte cursos de formación para el profesorado, pero son cursos demasiado generalistas, o demasiado poco específicos, demasiado poco concretos. (Hombre1, CCEEyT, UNC).

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. (Hombre4, CCSSyH, UNC).

El modelo pedagógico imperante en la Universidad a pesar de la propia "Bolonia", es claramente transmisivo y centrado en el profesor. Esto, que en su día facilitó a muchos docentes noveles su entrada en la enseñanza universitaria, también ha anquilosado la forma de pensar en cómo se enseña y aprende en la Universidad. Ahora la situación está cambiando, con la oferta de cursos de formación permanente del profesorado. Sin embargo, no todos los tipos de formación le han parecido igual de útiles.

Hace unos años que sí 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.... (Mujer3, CCEEyT, UH).

Lo que parece evidente es que necesidades del alumnado han cambiado, así como los recursos técnicos disponibles, aunque es necesario actualizar las propias habilidades como docente.

5.3.2 Cambios en el alumnado

Un área en la que los cambios son percibidos como notables es la referida a los estudiantes. Como se ha señalado, cuando el profesorado que participa en la investigación entró en la Universidad, España estaba en plena transición democrática. En esta época tener un título universitario se consideraba como un logro para 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.

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. (Hombre1, CCEEyT, UNC).

Pero en los años 90 se produjo un profundo cambio en la sociedad española. No sólo se aprobó la LOGSE (1990) que posibilitó la ampliación de la educación básica hasta los 16 años, sino que se incrementó, como en ningún otro país europeo el acceso de la población a la universidad (Rahona, 2008).

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.

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 periodo 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 la 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. (Hombre1, CCSSyH, UH).

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. Lo que plantea una serie de preguntas que el profesorado responde con diferentes consideraciones.

¿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?

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. (Hombre3, CCEEyT, UNC).

¿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 hacen 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 siguen enseñando contenidos sin valores sociales y algoritmos neutrales sin considerar sus consecuencias en la vida de las personas?

Antes, yo considero que la gente tenía más independencia, más autonomía. Y que cada vez los estudiantes son menos autónomos, tienen menos capacidad crítica, y son reacios a tomar decisiones. Creo que eso les perjudica. Y a nosotros. Unos más que otros. Hemos contribuido a eso. 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. (Mujer5, CCEEyT, UH).

¿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 al 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?

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. (Mujer3, CCEEyT, UH).

5.3.3 Cambios en las relaciones

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 programas 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 y 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 a rellenar. Pero me parece bien, me parece bien esta especie de contrato programa no sólo a nivel de universidad con la comunidad, o de departamento con su universidad, sino a nivel individual. (Mujer6, CCEEyT, UH).

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.

Además, la rendición de cuentas se tiene que llevar a cabo en un momento en el que las normativas –por ejemplo de los masters 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.

Si nos vamos ya por ejemplo a lo que ha sido el doctorado, yo ya me pierdo. Nosotros vamos transformando y ahora ya estamos en el Master 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 defiende ahí la capacidad que hemos tenido, en general, de ir adaptándonos. En este sentido creo que somos muy bien mandados y muy educados. (Mujer6, CCEEyT, UH).

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.

5.3.4 Las nuevas tecnologías

La explosión de la información propiciada por el incesante desarrollo de las Tecnologías de la Información 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, 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.

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, 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. (Hombre4, CCSSyH, UNC).

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).

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. (Hombre4, CCSSyH, UNC)

Una utilización que no acaba de satisfacer porque además de no cambiar el rol del docente, ya que sigue siendo el que más aprende al tener que preparar los materiales, deja para los estudiantes un papel todavía más pasivo, ya que ni siquiera tienen que anotar la información transmitida.

5.3.5 La innovación docente

La LRU establecía que se podían conceder complementos de docencia previa evaluación de la misma. En la práctica, las universidades los concedían de forma automática cada cinco años. Pero desde la aplicación de la LOU la forma de evaluación de los méritos docentes ha variado. En algunas universidades el profesorado ha de incluir un autoinforme 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). Según se argumenta, la finalidad no es simplemente la de asignar complementos retributivos autonómicos, sino que su objetivo es detectar lo que es necesario mejorar y llevar a cabo las acciones formativas más adecuadas.

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. (...) 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 el 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. Y esto lo veo bastante difícil. (Mujer3, CCEEyT, UH).

Esta necesidad de cambio de mentalidad se conecta de nuevo con las transformaciones del alumnado y sus necesidades. Lo que se plantea en experiencias como la evaluación continua y los nuevos modos de enseñanza es 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; dado que docente, el alumnado, la estructura académica y el saber mismo han cambiado.

5.4 Cambios en la vida personal

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.

Sí, eso yo siempre lo he preservado (la familia). Siempre he estado con ellos. Al medio día llamo por teléfono, controlo. Yo también he tenido suerte porque mis hijos han estado con mi madre. Eso a mí 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 de pequeños, claro, eso son muchas horas de trabajo y de no descansar y de no tener tiempo para ti. Porque sabes que te vas de aquí, aquí tienes que estar al 100% y en tu casa tienes que estar al 100%. Porque el trabajo lo tienes que hacer. Pero yo creo que las mujeres eso lo tenemos ahí. (Mujer5, CCEEyT, UH).

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. (Hombre6, CCSSyH, UH).

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. Afecta sobre todo, a las mujeres, pero también a algunos hombres.

5.4.1 La conciliación de la vida personal/laboral

La Universidad –la sociedad española- no ha considerado la compatibilidad de la vida personal con la laboral como una de sus prioridades. En el caso de las mujeres de este estudio, el dilema se transforma 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.

(Ha sido, la condición de ser mujer) fundamental, fundamental, constantemente. Lo que pasa es que sí 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,... (...) - que la estructura social que me envuelve no está preparada para que yo pueda compatibilizar mi maternidad con mi trayectoria profesional. (Mujer1, CCSSyH, UH)

La condición o la posicionalidad que conlleva ser mujer ha sido un condicionante visible -y oculto- para su trayectoria académica. 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.

Recuerdo aquellos años... Yo me examiné embarazada de un mes de mi hijo. Era imposible quedarme embarazada con la marcha de trabajo que llevábamos... Era imposible. Lo que pasa es que como contrapartida a partir del 87 ya estuve tranquila. (Mujer5, CCEEyT, UH).

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. (Hombre4, CCSSyH, UNC).

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, al haber estado fuera piensas que los has desatendido en un determinado momento y hay situaciones que tiendes a hiperprotegerlos; o sea, que creo que hemos vivido un permanente conflicto. Aparte de que mentalmente el hombre ha tenido más posibilidades de desarrollar su carrera. (Mujer6, CCEEyT, UH).

Todo ello debido a la falta de políticas efectivas para hacer compatible las tareas universitarias con las opciones personales.

5.5 Los cambios en la investigación (“capitalismo académico” Slaughter y Rhoades, 2004)

Un nuevo dilema que se hace patente en las historias de vida tiene una relación profunda con uno de los cambios contextuales 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.

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.

No somos grupo de investigación consolidado. En ese mismo grupo de investigación estamos ahora mismo dos catedráticos, dos titulares y el resto 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. (Hombre1, CCEEyT, UNC).

Otra ha sido entrar en procesos burocráticos que no facilitan, la mayoría de las veces, el desarrollo de la investigación y la gestión de los recursos humanos y materiales para llevarla a cabo.

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

5.5.1 El conocimiento como “capital” académico y/o empresarial

El triple perfil laboral del profesorado universitario (docente, investigador, gestor) genera no pocos conflictos personales e institucionales (Sancho, 2001). En la experiencia vivida por algunos académicos los cambios introducidos en el proceso de acreditación del profesorado por las dos últimas LOUs (2001, 2007)⁹ y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹⁰, representan, como se ha señalado, 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

⁹ BOE 307 de 24 de diciembre de 2001 y BOE 89 de 13 abril 2007, respectivamente.

¹⁰ <http://www.eees.es/>

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 se le valora la investigación, no se le valora la docencia. Con lo cual estamos en una situación todavía relativamente inestable, o sea, que llegar a como yo estaba en el grupo de la Politécnica cuando salí de allí, me puede costar otros diez años fácilmente, o quince. (Hombre1, CCEEyT, UNC).

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 medio¹¹, que te da para los viajes, las estancias y la contratación de algún becario [...] 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 aunque no tengas muchos medios, si tienes voluntad y tienes gusto por investigar lo puedes seguir haciendo. (Hombre5, CCSSyH, UNC).

5.5.2 El nacimiento e impacto de las agencias de evaluación

En el año 1989, como consecuencia de 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)¹², 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.

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 han sido muy diferentes. Si bien, en general, esta iniciativa ha representado un 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. 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

¹¹ De pesetas.

¹² <http://wwwn.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=501>

pauta, y las idiosincrásicas y singulares de carácter social y humano, que son las que sufren las consecuencias de la homogeneización de los patrones.

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. (Hombre5, CCSSyH, UNC).

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.

Además de la investigación, 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 dimensión. Más adelante, el Real Decreto de Retribuciones de 1989 reguló los períodos y la 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 y Jornet, 2008). Sin embargo, algunos académicos se declaran escépticos respecto del papel que desempeñan en esta evaluación las encuestas al 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 nefastas. 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. Y por otra parte, pienso que no hay ningún colectivo al que le valoren el trabajo por la opinión de los clientes. (Mujer3, CCEEyT, UH).

5.5.3 La penalización de las Ciencias Sociales y las Humanidades

El marco que se diseñó en 1986 y que se ha ido desarrollando en los sucesivos Programas Marco de Investigación, la práctica de la investigación fue 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.

La falta de criterios para organizar de manera específica la promoción y la valoración de la investigación en Ciencias Sociales y las Humanidades ha generado (y sigue generando) una situación de incomodidad, cuando no de injusticia.

Voy a referirme ahora a algo que es motivo de constante queja y preocupación por parte de los que investigamos en el campo de las

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

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 CCSS y las Humanidades. Aunque cada vez se está extendiendo la importancia de formar centros o grupos de investigación consolidados en estos ámbitos, 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. (Mujer4, CCSSyH, UNC).

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 (FECYT, 2006).

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. (Mujer4, CCSSyH, UNC).

5.5.4 La presión evaluativa

Como se ha señalado la evaluación de la actividad investigadora se vincula a LRU de 1983 y se desarrolla en el Real Decreto de 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 al 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. Pero esta acción que en sus intenciones puede ser loable, ha creado una ilusión de calidad, en la medida en que se valora la publicación pero no su aplicación.

Quizás, esto sí me importa decíroslo a vosotros, lo que significa desde mi punto de vista 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, no alcanza a la sociedad, que es la que nos está mirando constantemente. (Hombre3, CCEEyT, UNC).

En esa tendencia a la complicación, a la complejidad de los asuntos, surgió una presión hace yo creo que ya diez años, fácilmente, que era que se nos estaba pidiendo el curriculum constantemente. Yo no puedo entender cómo trabajo en una empresa, que la misma empresa, las estructuras de la propia universidad, me hayan tenido que preguntar tantas veces quién soy. (...) Cada cierto tiempo, de nuevo, hay que enviar el currículum si hay otra estructura de la universidad, me refiero a nivel de rectorado, pero esta vez es en otro formato distinto, eso aburre y cansa al personal. (Hombre3, CCEEyT, UNC).

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.

Creo que los sexenios marcaron un antes y un después, se cometieron injusticias, yo mismo te comentaba que no tengo mi primer 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. (Mujer6, CCEEyT, UH).

Pero la remuneración no es suficiente. Puede serlo más el valor simbólico y efectivo de 'tener sexenios'. Especialmente si se vinculan, en la nueva normativa de masters 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.

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.

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. Sobre todo consideramos 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. (Mujer6, CCEEyT, UH).

Pero la realidad es que no todo el profesorado prioriza y valora este reconocimiento como una cuestión que debe orientar su trayectoria académica. Lo que no cabe duda es que, la evaluación de los sexenios ha supuesto un cambio para el profesorado de la universidad española.

Claro, lo que tú no puedes es obligar a que los que llevamos investigación y gestión, tengamos la misma carga docente que el resto del departamento. Porque hay gente que se dedica a jugar al solitario. (Mujer6, CCEEyT, UH).

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.

5.6 Cambios en la percepción del sentido de la educación superior

Bajo el prisma de la universidad para una élite, 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.

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.

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, 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 dicen eso de ‘¿tú ya de vacaciones?’ (Mujer1, CCSSyH, UH).

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 (en la Comunidad de Madrid). (Hombre1, CCEEyT, UNC).

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. (Mujer3, CCEEyT, UH).

5.6.1 El sentido de lo público en la universidad

En estos casi 30 años, la universidad ha visto transformada su finalidad o su sentido social último: de ser el referente cultural para un país, ha pasado a ser un lugar donde se forma a profesionales especializados en su campo. 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 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 tenía que estar en el techo cultural del país. Esto sí que se ha ido perdiendo. No digo competencias científicas o profesionales, eso es otra historia, sino el sentido de cultura... Y a lo mejor debe ser así, no lo sé. Falta la componente de base cultural, un nivel de conocimientos. Evidentemente, quien se dedica a la biología molecular tiene unas competencias que no tenían los que se formaron hace quince años, porque no tenían los mismos conocimientos ni las mismas posibilidades de moverse por el mundo. Pero, en cambio, pienso que esto a la larga hará profesionales muy unidimensionales, y creo que esto la universidad no debería haberlo obviado. Lo que pasa es que a veces no se puede abarcar todo. (Mujer3, CCEEyT, UH)

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

Yo creo que ha perdido parte del calificativo de pública. Y me da pena eso. Pues no sé... 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 en los que 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. Hay gente que se cree que la

universidad no puede vivir sin ella. (Mujer5, CCEEyT, UH)

5.6.2 La misión: entre lo cultural y la especialización

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. 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 para 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. (Mujer5, CCEEyT, UH).

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.

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. (Mujer5, CCEEyT, UH).

(...) 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. Creo que la Universidad tendría que ser lo que ha sido siempre, PENSAMIENTO INFLUYENTE, y eso creo que se está olvidando. (Mujer2, CCSSyH, UH).

Finalmente, no perder de vista que la finalidad de la universidad no es sólo favorecer la ciencia y la innovación tecnológica, sino

Nosotros tenemos que formar personas con un espíritu crítico; sí, 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. (Mujer6, CCEEyT, UH).

6. Conclusiones

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 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.

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, afirma 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 (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 las 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) 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.

Referencias bibliográficas

- Bantley, T. (2001). El aprendizaje, más allá de las aulas. [En línea] <http://www.indexnet.santillana.es/rcs2/ponenciasprimavera/educacion.html>
- Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París: Seuil.
- Bourdieu, P. (Ed.) (1999). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bullogh, R. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of teacher in physical education*, 40 (2), 15-21.
- Bullough, R. (2000). *Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado*. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Butt, R., Raymond, G., McCue, G. y Yamagishi, L. (2004). *La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado*. En Goodson, I. *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Calleja, Tomás (1990). *La universidad como empresa: Una revolución pendiente*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A.
- Capitán, A. (2000) *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel Educación.
- Cary, Lisa J. (1999) Unexpected Stories: Life History and the Limits of Representation. *Qualitative Inquiry*, 5, (3), 411-427.
- Day, C. (1993). The Importance of Learning Biography in Supporting Teacher's Development. An Empirical Study. In C. Day, J. Calderhead and P. Dericolo (Eds.), *Research on Teachers Thinking. Understanding Professional Development* (pp. 221-232). London: Falmer Press
- Denicolo, P. & Pope, M. (1990). *Adults learning – teachers thinking*. In Day, Ch., Pope, M. and Denicolo, P. (eds) *Insight into Teachers Thinking and Practice*. London: Falmer.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act in Sociology: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. (1997). *Interpretative ethnography*. Ethnographical practice for the 21st century. Londres: Sage.
- Elly, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D. & Steinmentz, A. (1991). *On Writing Qualitative Research: Living by Words*. London: The Falmer Press.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R.E. (1986). *The Culture of Teaching*. En Wittrock, M.C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Feito, A. (2005). Hacia un nuevo modelo de docencia universitaria. Una reflexión sobre el trabajo docente de los profesores de universidad. [En línea] <http://www.ase.es/produccion01.doc>
- Garrison, D. R. and Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Londres-New York: RoutledgeFalmer.
- Gewerc, Adriana (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 Disponible en:
<http://www.cecace.org/docs/PEA-EA2007-0046.pdf>

- Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter; Torw, Martin (1997 [1994]). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. (2004). *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona, Octaedro.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Goodson, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teacher's life and work. In W.F. Pinar (ed.). *Curriculum: Towards new identities* (pp.3-20) New York: Garland.
- Goodson, I. y Hargreaves, A. (eds.) (1996). *Teachers' professional lives*. London: The Falmer Press.
- Hanna, Donald y asociados (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2000). *Changing Teachers, Changing Times*. London, New York: Continuum. First Edition, 1994.
- Haug, Guy (2008). Legislación europea y legislaciones nacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 285-305.
- Hellstén, M. y Reid, A. (Eds.) (2008). *Researching International Pedagogies. Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education*. Springer.
- Hernández, Fernando y Rifà, Montse (Coord.) (2010). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Houtsonen, J. & Kosonen, T. (2007). *Life histories of the Finnish teachers under restructuring*. Profknow project.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London y New York: Cassells and Teachers College.
- Jiménez-Contreras, Evaristo; Moya-Anegón, Félix; Delgado López-Cózar, Emilio (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.
- Jochems, W., van Merriënboer, J. y Koper, R. (Ed.) (2004). *Integrated e-learning: implications for pedagogy, technology and organization*. New York: Routledge Falmer.
- Knowles, J. & Holt-Reynolds, D. (1994). An introduction to personal histories as a medium, method, and milieu for gaining insights into teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 5-12.
- Lyotard, Jean-François (1999). *La Condición postmoderna*. Barcelona: Altaya.
- Marshall, J. (1998). *Performativity: Lyotard, Foucault and Austin*. Comunicación presentada en AERA. San Diego.
- McIntosh, C. (2005). *Lifelong Learning and Distance Higher Education Overview*. París: UNESCO.
- Metcalfe, A. (2006). *Knowledge management and higher education a critical analysis*. London : Information Science Pub.
- Mills, C. Wright (1959). *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Montané, Alejandra; Sánchez de Serdio, & Aída (en prensa). Os professores do

- ensino superior: entre a performatividade da lei e as narrativas autobiográficas. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 55-69.
- Morley, L. y Walsh, V. (eds.) (1996). *Breaking Boundaries: Women in Higher Education*. Londres: Taylor and Francis.
- Müller, J.; Hernández, F.; Sancho, J. M.; Creus, A.; Muntadas, M. ; Larraín, V. Y Giró, X. (2008). *European Schoolteachers work and life under restructuring: Professional experiences, knowledge and expertise in changing context*. European Commission. (disponible en línea) <http://www.profknow.net/files/results/D04TeacherLifeWorkRestructuring.pdf>
- Naidoo, R. (2003). Repositioning Higher Education as a Global Commodity: opportunities and challenges for future sociology of education work. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 249-259.
- Pajak, E. & Blase, J. J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 283-310.
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor,
- 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 línea] <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1243219176&menuId=251184559> Fecha de acceso: 18-06-2009
- Richarson, J. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, 69, (1), 53-82.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham (UK): Open University Press.
- Sancho, Juana 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* (pp. 71-102). Barcelona: Cedecs.
- Sancho, Juana M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión dos mundos. *Educación*, 28, 41-60.
- Sancho, Juana M. (en prensa). Digital Technologies and Educational Change. En A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman y D. Hopkings (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht; Boston; London: Springer.
- Sancho, Juana M.; Hernández, Fernando; Creus, Amalia; Martínez, Sandra; Hermosilla, Patrícia; Duran, Pere; Cid, Alicia; Giambelluca, Vanesa (en prensa). (2007) *Con voz propia, Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- Sikes, P.J; Measor, L; Woods, P. (1985). *Teachers careers: crises and continuities*. London; Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Souvirón, J. M. (1988). *La Universidad española: claves de su definición y régimen jurídico institucional*. Valladolid: Publicaciones Universidad de Valladolid.
- Sullivan, W. M. (2000). Medicine under threat: professionalism and professional identity. *Canadian Medical Association Journal*, 162, 673-675.
- Tejedor, F. J.; Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Nº. Extra 1. [Consultado el 5 de abril de 2009] <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.html>.

- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: Althouse.
- Wenneras, Ch. & Wold, A. (1997). Nepotism and sexism in peer-review. *Nature*, 387, 341-343.
- Woods, Peter (1985). *Inside schools: ethnography in educational research*. London; New York: Routledge & Kegan Paul. Traducido al castellano por Paidós, en 1987.
- Zeichner, K. M., Tabachnick, R. B. y Densmore, K. (1987). Individual, institutional and cultural influence on the development of teachers' craft knowledge. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell Education.

