

Historia de vida profesional:
**Tránsitos académicos de un profesor de
literatura francesa**


*Creo que yo tengo ese espíritu, un poco de
itinerante y aventurero*

Fernando Hernández, Alejandra Montané y Rafael Ruiz Álvarez

Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de
los docentes universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia.

SEJ2006-01876/EDUC.

Barcelona, 2009

	<p>Subjetividades y entornos de aprendizaje contemporáneos (Antiguo FINT).</p> <p>Grupo de investigación consolidado (2009SGR 0503)</p> <p>http://www.ub.edu/esbrina</p>
---	--

Tránsitos académicos de un profesor de literatura francesa

Creo que yo tengo este espíritu, un poco de itinerante y de aventurero

Fernando Hernández¹, Alejandra Montané² y Rafael Ruiz Álvarez³

1. Introducción

Las historias de vida no transitan por caminos previsibles. La experiencia de contactar con cada docente colaborador dice mucho de lo que tiene esta perspectiva de incierto, pero también de gratificante. No todo se puede prever, ni los encuentros pueden planificarse en todos sus detalles. En el caso que nos ocupa, en la presente historia, el contacto nos vino por un colega de la universidad de referencia, quien nos sugirió que el perfil de profesor del ámbito de humanidades que buscábamos se adaptaba como un guante al de un colega que era director del grupo de teatro de la universidad y cuya especialidad era la literatura francesa.

Como en otras ocasiones, establecimos la cita por correo electrónico y Rafael nos respondió con prontitud y generosidad. Coincidiendo con una estancia en la ciudad con motivo de impartir un curso de doctorado, quedamos una mañana para realizar la entrevista. Previamente le había pedido si podíamos disponer de tiempo, para conversar con tranquilidad y sin premuras. La mañana en que quedamos llegué con tiempo a la universidad, pues sabía que el edificio en el que se encontraba el despacho en que habíamos concertado la cita podía no ser fácil de localización. Además, la anticipación es una estrategia adoptada en el proyecto, porque nos interesa conocer el entorno en el que trabajan los docentes que colaboran con el estudio.

En este caso, la facultad mantiene la misma denominación de lo que fue la licenciatura en Filosofía y Letras. La sensación que se tiene cuando se accede a ella es de encontrarse en un campus de los años setenta. La señalización no facilita precisamente el acceso. Tuve que preguntar en dos ocasiones donde podía encontrar la entrada del edificio que tenía ante mí. Cuando encontré la puerta de acceso de nuevo la desorientación. Un interior con grandes pasillos a los que convergían otros corredores, estos cerrados, que contenían los departamentos y los despachos del profesorado. La rememoración de la imagen de una nave espacial resultó inevitable. Entré en la zona de departamento y al final del pasillo me esperaba Rafael, que estaba en una reunión relacionada con su actual función de director de departamento.

Tener intereses comunes (el teatro) y compartir las referencias que anclaban los diferentes pasajes de su trayectoria, hizo la conversación fluida y con complicidades.

¹ Universidad de Barcelona

² Universidad de Barcelona

³ Universidad de Granada

Al revisar la transcripción de la entrevista siguiendo una lógica de hacer emerger los temas (Van Manen, 1990) que pudieran servir de base para articular la historia de vida, surgieron los siguientes: el papel de la familia; el trayecto para aprender a ser docente; una experiencia de crisis: el cambio de universidad; enfrentarse a la masificación en una institución más democrática; la aventura del teatro; el transitar entre el placer a la burocracia en la investigación; los cambios en los estudiantes; los efectos del EEES y una mirada al futuro desde el presente. Entresacar estos temas, que son los que organizan el relato, hace que la historia de vida se construya como “una serie entretejida de episodios” (Huberman, Thomson y Weiland, 2000:39) en la que se pretende “englobar el contexto y las contingencias del escrito –el relato- del narrador” (ídem, 38). Todo ello vinculado a un relato repleto de tránsitos y referencias que van más allá de lo que sería la vida académica.

2. Vocación, devoción y tradición: los otros significantes

En los inicios y en el desarrollo de la vida profesional existe lo que Berger y Luckman (1991) denominan “los otros significantes”. Se trata de personas y experiencias que resultan significativas para la introducción en un mundo determinado. En el caso de nuestro profesor este mundo viene marcado por la pasión por la lengua francesa y la docencia.

Un primer significativo que aparece en ese mundo es la familia, que se constituye como parte fundamental de la tradición y el placer por la enseñanza. Tener experiencias de docencia en la familia es reseñado, en la bibliografía sobre las historias de vida del profesorado, como un elemento clave que influye en la posterior decisión de ser profesor. Aunque estos estudios hacen referencia al ámbito de la primaria y la secundaria, en esta historia se hace evidente que también puede acontecer entre el profesorado universitario.

“Los estudiantes llegan a la carrera de formación del profesorado habiendo pasado miles de horas sentados en las aulas en su condición de alumnos, aprendiendo y observando presumiblemente en que consistía la enseñanza y algunos de ellos vienen de familias de profesores que han crecido jugando a ser maestros” (Bullough, 2000: 102).

De esta manera, encontramos en el relato de Rafael el hecho de formar parte de una familia en la que han existido o existen personas que han ejercido de maestros y profesores con anterioridad, hecho que le ha servido de caldo de cultivo para movilizar su dedicación hacia la profesión docente:

Yo quería ser enseñante como toda mi familia lo había sido; mis abuelos, padres, mis hermanos son también docentes; mi orientación hacia la docencia siempre estuvo clara.

Otro significativo proviene de los “buenos maestros”, esos profesores y profesoras que dejaron alguna huella y que incentivaron su amor por la lengua y literatura francesa. Ellos y ellas le han servido de acicate en los que encontrar modelos desde los que plasmar su sentido de (querer) ser.

Tuve profesores muy buenos en francés durante el bachillerato. A ellos les debo mi interés por la Literatura Francesa y el placer de escribir en esta lengua.

De esta manera, entre los modelos encontrados en la familia y en las instituciones educativas se va configurando la elección de ser docente como un proceso

"(...) 'altamente interactivo', lleno de contradicciones, con una 'interacción constante entre la elección y las restricciones', un proceso 'en el que influyen los profesores y que ellos mismos configuran,...' incluso mientras se está buscando un lugar dentro de la comunidad de educadores" (Zeichner y Gore, 1900: 341, en Bullough, 2000: 101).

La unión de estos significantes provocó la búsqueda de espacio donde unir lengua francesa y docencia, que se concretó en el contexto universitario que ya había impactado en su vida cuando él se incorporó como estudiante en 1976... lo que le lleva a evocar lo siguiente:

Yo me acuerdo que en mi etapa posterior al Bachillerato, en mi inicio como alumno en la universidad, (ésta) me impresionó.

No hay que perder de vista que cuando Rafael accede a la universidad, esta institución se configuraba como un lugar en el que se canalizaba el movimiento social y de reivindicación de libertades democráticas que se hacía patente en la sociedad española en pleno inicio de la Transición; a la vez que se mostraba como un lugar de diálogo, debate y creatividad... Fue éste un periodo de la historia reciente caracterizado por la mezcla de tensiones –todavía el 2 de marzo de 1974 el gobierno de Franco había ejecutado a Puig Antich y a Heinz Ches (Georg Michael Welzel) y en septiembre de 1975 había fusilado a varios militantes antifranquistas- y esperanzas; de actuación de fuerzas opuestas en el interior del régimen –Adolfo Suárez convocó las primeras elecciones democráticas en julio de 1977 y en 1978 se aprobó la Constitución Española- y las denominadas fuerzas democráticas que buscaban un espacio en el nuevo tablero de relaciones de poder. Un tablero en el que los

“más beneficiados (...) han sido una extraña alianza de ex franquistas lúcidos y ex izquierdistas pragmáticos que han pasado de puntillas sobre los cráneos perplejos de una izquierda entre cuyos sueños no figuraba el del poder” (Vázquez Montalbán, 1988).

En la universidad a la que entra Rafael como estudiante se refleja, recoge y, en cierta manera, se amplifica todo lo que se vivía en la España de la época, también esas tensiones y esperanzas.

¿Enseñarla dónde? (la literatura francesa). En la universidad donde había conocido más formas de trabajo, donde había más intercambios, donde había más reflexión, más creatividad también; así fue como yo empecé.

Hacia esa vida académica, que era vista bajo un prisma social que en cierta manera la idealizaba, será el lugar en el que encuentre el foco de atracción en el que cristalizará su decisión de ser docente.

3. El inicio: yo aprendí allí a ser profesor y a que me gustara mi trabajo

Antes de entrar en la universidad para ejercer de profesor, Rafael dio sus primeros pasos en la docencia a partir de su labor como “*assistant*” de español en una escuela secundaria en Francia. Esta experiencia le permitió vivir “*un poco de aventura por un lado, pero por otro de ver esta cultura que siempre miramos desde España*”, y tener tiempo para realizar la tesina. Este episodio le sirvió para construir un currículum personal que le iba a servir para iniciar su labor docente en 1983 cuando consiguió su primera plaza como profesor numerario en la Universidad de León.

Desde la óptica de la situación actual de la universidad española puede sorprender que alguien regrese de una estancia en un instituto en Francia y pueda obtener de manera directa una plaza de profesor adjunto interino. Pero no se puede olvidar la situación de cambio en la que se encontraba el mapa universitario español de la época.

“La transición política propició la creación de nuevas Universidades, aprobadas en Cortes. Por Ley 29/1979 nació, la Universidad de León, enriquecida con las Escuelas Universitarias de Ingeniería Técnica Industrial, y las adscritas de Enfermería (sostenida por la Diputación Provincial), la de Formación del Profesorado de EGB de Ponferrada, patrocinada por la Iglesia Católica, como la de Trabajo Social de León”⁴.

Una coyuntura en la que las universidades de nueva creación necesitaban cubrir con premura las plazas necesarias para poder demostrar que estaban en condiciones de poner en marcha las titulaciones que habían heredado o que habían asumido iniciar. Cabe destacar, por tanto, que Rafael accedió a la universidad en un momento clave de la historia de la institución de educación superior. A partir de la aprobación de la Constitución de 1978 se pone en marcha un proceso de descentralización del Estado. Lo que va suponer que la gestión de las universidades se transfiera a los gobiernos autonómicos. Uno de los efectos de esta nueva organización administrativa es que se produce la creación de universidades en cada provincia, pasando de 31 que existían en 1984 a 61 en el año 2000. Lo que lleva parejo el aumento de estudiantes que van acceder y de profesorado que ha de impartir docencia.

Estamos hablando del año 1983. Me concedieron la plaza de León. Entonces yo entre allí, en la Universidad de León. Era una adjuntía. Se trataba al no tener aún la tesis de un puesto de adjunto interino.

La Universidad de León, como otras de nueva creación, se acababa de independizar de una universidad histórica a la que estaban vinculados sus colegios universitarios, como el de derecho - adscrito a la facultad correspondiente de la Universidad de Oviedo⁵-. Cuando Rafael llegó ya era autónoma, pero se notaban los residuos de la batalla que había tenido lugar entre las posiciones que defendía la independencia o mantener la vinculación con las universidades históricas.

⁴ Consultar: <http://www.unileon.es/index.php?elementoID=4>

⁵ Consultar: <http://www.unileon.es/index.php?elementoID=4>

La situación no resultaba nada fácil; los profesores de allí no lo veían igual porque para ellos era una batalla: unos porque veían que la independencia no resolvería los problemas y otros porque pagaban mucho por ella. Yo me vi inmerso a veces en una serie de manifestaciones, de sentadas, de caceroladas que me recordaban mis tiempos de estudiantes en la universidad de Córdoba, - yo estudié en Córdoba y en Sevilla-; hice la tesina en Sevilla y los años de comunes en Córdoba. Y bueno, aquello fue impactante sin duda; yo lo superaba porque tenía la ilusión del novato y me creía que el mundo era distinto, todavía, a pesar de lo que ocurría a mi alrededor.

Además de entrar de lleno en una universidad que estaba en proceso de consolidarse, otro de los impactos importantes a los que va a tener que enfrentarse en el inicio de su carrera, es empezar a ejercer la profesión docente sin una preparación para ello. Como muchas profesoras y profesores Rafael aprendió con la práctica y las grandes dosis de ilusión que se tienen al principio de una carrera docente (Bulloug, 2000). De aquí que los siete años que transcurrió en la Universidad de León puedan considerarse como su escuela de formación, el lugar donde aprendió a ser profesor:

En León estuve siete años, siete cursos académicos. (Fue) importantísimo desde luego, porque ahí sí que la verdad que me formé como profesor. No sé si mis alumnos aprendieron mucho o si se sintieron muy respaldados por el docente, pero lo que sí es cierto es que yo me sentí muy respetado por ellos y aprendí allí a ser profesor y a que me gustara mi trabajo.

Los primeros encuentros con la docencia los considera como algo positivo, como una oportunidad de encuentro y desarrollo que adjetiva de ‘sueño’ y como algo ‘maravilloso’:

Y fue maravilloso, fue un regalo, un dulce; recuerdo cuando entré en clase y pensé ¿y yo qué hago aquí? Y de repente estaba, era profesor; quiero decir, sin ninguna transición prácticamente y sin ninguna formación auxiliar. Fue como un regalo, un sueño, había que digerirlo, era difícil de digerir, pero tenía mucho entusiasmo.

Estas sensaciones iniciales tienen que ver con lo que Huberman, Thomson y Weiland, (2000: 57) denominan el ‘factor del descubrimiento’ que

“Explica el entusiasmo del principiante, el ‘efecto embriagador’ de asumir una posición de responsabilidad (‘teniendo mi propia clase, mis propios estudiantes y mi propio programa’) o de verse a uno mismo como un colega más entre un gremio de profesionales”

Pero lo que puede ser considerado una explicación de cómo se siente un profesor que inicia su trayectoria y se ve acogido por los estudiantes y colegas es necesario situarlo en un relato histórico que conecta con la situación de cambios que vive la universidad española y que, no sólo han posibilitado su contratación sino una relación con los efectos de la reforma universitario de 1985. Ese año en que Rafael se incorpora a la Universidad de León, coincide con la implementación de la LRU (completada con el Real Decreto de 898/1985 de 30 de abril), en la que no sólo se ratificó la transferencia de las competencias en materia de educación superior a las Comunidades Autónomas,

sino que se inició la puesta en marcha del Consejo de Universidades⁶ – órgano supremo de coordinación y planificación de la universidad en territorio español; y, sobre todo, se especificó, en su título V “Del profesorado universitario y de todo lo que atañe a él (...)” el marco al que tendrá que adaptar los pasos posteriores de su carrera docente.

“La simplificación de las categorías de los docentes, la coherencia consecuyente de alguna de sus innovaciones con el estatus autonómica de la universidad, la “apertura” y equivalencia de unos cuerpos docentes con otros y la admisión a los concursos para la provisión de plazas, la reducción del número de ejercicios en dichos concursos con respecto al régimen anterior... abrían una dinámica nueva, diferente, hasta con visos de parecer más ágil y más “racional” en la promoción del profesorado universitario”. (Capitán, 2000: 297-298).

Esta ley será la puerta que irá perfilando la adecuación de la universidad a las necesidades de dar acogida a sectores más amplios de la población, y en su desarrollo irán surgiendo otras normativas como la renovación de los planes de estudio (1987) y, más tarde, en 1995, la introducción del primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

4. Un tránsito determinante: De la Universidad de León a la de Granada

En toda vida profesional existen momentos de crisis y en el caso de Rafael el primero que se observa aparece vinculado a su necesidad de promoción profesional y a la situación de su área de conocimiento. Se debe resaltar que la crisis personal coincidió con un momento de cambio en la universidad. En la década de los 90 fue necesario aumentar profesorado en las universidades debido a la masificación de la misma, por lo que se ofertaron plazas y posibilidades de promoción.

“Hace diez años (en 1982) había 34 Universidades en España, en las que estaban matriculados setecientos mil estudiantes, ahora tenemos 50 Universidades y un millón y medio de estudiantes. Generalmente, cuando vemos estas cifras, sólo nos viene a la cabeza ideas como masificación, proliferación de Universidades, exceso de demanda universitaria, etc., y no vemos en ellas más que síntomas de un problema. Pero tienen también otros significados sobre los que deberíamos meditar” (Quintanilla, 1995: 134).

Esta explosión de la universidad llevó consigo procesos de reajuste en las universidades existentes. Reajuste tanto en el sentido de establecer prioridades como de crearse grupos de poder que favorecían, ralentizaban o frenaban las carreras de sus allegados o de los que consideraban desafectos. Esto fue lo que aconteció con Rafael.

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

Yo creo que no me hubiera venido, porque aquello era difícil para mí, no tenías que ser de francés, pero yo estaba bien, y lo que deseaba era promocionarme,

⁶ Integrado por Rectores y representantes de las Comunidades Autónomas

como cualquier otro. Entonces ahí sí, tuve unas circunstancias muy adversas y no me sentí apoyado por la Universidad.

El foco principal de la tensión, además de los planes de estudio, fue la manera en que se llevaba a cabo la promoción del profesorado. El sistema ideado por la LRU buscaba ser más objetivo y equilibrado. Pero las jerarquías entre los grupos marcaron la pauta de quienes iban a ser seleccionados para seguir la carrera docente como funcionarios. Las relaciones de fidelidad, la defensa de los de la ‘casa’ no sólo hizo que la excelencia pasara a un segundo plano, sino que no se produjera una tendencia que todavía perdura que ha favorecido la ideología localista de la universidad española.

“Pero no tardó en hacerse patente que el nuevo sistema de selección del profesorado ni era satisfactorio ni el más adecuado para elegir con garantía al mejor de los posibles aspirantes. El crecimiento “endogámico”, -desde dentro de cada universidad por la promoción desigual da favor de los “de casa”- en muchos casos sería realidad. A ello se unió el problema suscitado por la ingente cantidad de nuevos profesores asociados cuyo nombramiento –“de entre especialistas de reconocida competencia que desarrollan su actividad profesional fuera de la universidad” no respondía a tal exigencia legal” (Capitán, 2000: 297-298).

Esta situación también afecta a Rafael, quien vivió en la Universidad de León una sensación de ser desplazado incluso frente a quienes habían sido sus alumnos.

Pero eso fue como una vejación para mí, porque pasaban delante personas que habían sido alumnas mías y creo que claro, francés era una asignatura complementaria en sus carreras y veía como mis becarios, mis alumnos, alumnos de doctorado, todos estaban siendo titulares. Yo llevaba allí siete años, tenía mi tesis doctoral leída también y nadie se preocupaba de que el francés fuera promocionado.

La falta de promoción personal y la situación de subordinación de la propia área de conocimiento provocaron su deseo de cambiar de universidad.

Entonces surgió una plaza aquí en la Universidad de Granada, la solicité y me la concedieron. Una plaza que era de Ayudante de universidad, con posibilidades luego de reconvertirla. Fue lo que sucedió. La reconvirtieron en Titular Interino y al año siguiente en Titular.

Este hecho afectó a su relación con su familia, que tuvo que permanecer en León.

Mi familia se quedaba en León y no la recuperé. Luego aquí (tuve que) volver a crear una familia; y lo digo porque está asociado, la vida personal está vinculada a todo eso, a esta vertiente íntima y a esta vertiente profesional también.

De esta manera Rafael tiene que ajustar su trayectoria docente a una realidad que le resulta adversa, y que le afecta no sólo en su dimensión profesional sino también personal. Y se produce el salto, el cambio de una universidad de nueva creación a una universidad histórica.

“La universidad de Granada fue creada en 1531 por una bula papal con el apoyo de Carlos I, por lo que debemos considerarla una de las históricas universidades del país”⁷.

De esta manera le vemos llegar a un nuevo entorno, en el que ha de iniciar nuevas relaciones, adaptarse no sólo a un lugar sino a una forma nueva de estar y reconocerse en la Universidad.

5. El proceso de democratización: La masificación de la universidad y la oportunidad de aprender a hablar

Como se ha señalado, en los años 90 se inició el proceso de masificación en la universidad. De los 700.000 estudiantes de los años 80 se pasó a 1.300.000 en los 90. Diversos factores alimentan este proceso: a partir de los años 80 el cambio de régimen, la explosión demográfica, la expansión tecnológica y sobre todo, el cambio y modernización en los modelos de producción, iniciaron una expansión económica y una integración de España en Europa. En este marco un factor a todas luces relevante fue la incorporación de la mujer al mundo laboral y universitario.

En la vida de Rafael también empiezan a producirse cambios notables. Ha superado ya una parte de su vida profesional, ha culminado su formación inicial en la universidad de León, ha optado a una plaza de titular en una universidad histórica y vive el proceso democrático que se encuentra en fase de consolidación en la vida social y política. Es una etapa de mucho movimiento en las universidades.

“Hace menos de veinte años, ya se intentó alterar profundamente el sistema universitario español en sus contenidos, modernizando su ordenación docente y actualizando sus titulaciones. Los principios que sustentaban aquel intento de reforma de la enseñanza superior de 1987 eran innovadores, llenos de voluntad renovadora; sin embargo, su aplicación práctica fue bastante deficiente y los beneficios obtenidos con tamaño, esfuerzo escaso o insignificante. El cambio quedó en la superficie, no caló, a pesar de su elogiado diseño. Incluso, algunos o bastantes aprovecharon el río revuelto que toda reforma conlleva para anteponer sus intereses de grupo, triunfando en no pocos casos lo individual sobre lo colectivo”. (Michavila, 2005:37-38)

Como Rafael manifiesta, es un momento de la universidad en que proliferan

Nuevos contratos, la promoción del profesorado, el acceso a los cargos. En mi caso hubo una época que digamos me marcó especialmente, la primera de todas, la democracia como es lógico.

Pero más allá de los cambios estructurales, el profesor manifiesta una transformación más sutil, que se refleja en la conciencia de que se tiene el derecho y la posibilidad de hablar. Que es algo que no se aprende ni se ejerce con facilidad, pues lleva a enfrentarse con la cultura inercial de los miedos a quedar señalado, al que dirán.

⁷ Consultar: <http://www.ugr.es/ugr/index.php?page=universidad/presentacion>

(Descubrí) *El derecho a hablar por decirlo así, y en no saber hacerlo, porque claro, dicen: habla, ya puedes. Pero y ¿cómo se hace? ¡Sí yo no lo he hecho nunca!*

Estoy en este departamento hace doce años, y yo veo que mucha gente no ha aprendido a hablar, que tiene la posibilidad de hacerlo y cree que cada conversación que se entabla es como un pulso, como una lucha, no hay negociación. Hay un a priori, digamos: “algo que me dijeron”, como si se pensara que no se pueden alcanzar los objetivos que uno tiene, que todo es una lucha en esta vida.

Pero hablar con libertad, aprender que la crítica no es ir contra alguien sino asumir la responsabilidad de la propia voz, no es algo que se consigue sólo con ir a votar en unas elecciones o eligiendo a un director o directora de departamento. Supone romper barreras y límites de autoprotección.

“A la libertad de cátedra no se apela hoy, por lo general, para garantizar la independencia y libertad científica de la Universidad frente a los poderes públicos, sino defender los derechos, intereses o parcelas de poder del profesorado confrontado a otros miembros de la propia comunidad universitaria”. (Lozano, 1995:104)

Aprender a reconocerse como autor, supone construir una cultura universitaria donde la voz no se esconda frente al grupo que ofrece protección (pero que pide silencio y adhesión) ni ante el temor a las represalias, que pueden venir cuando se manifiesta lo que uno piensa dentro del libre juego del intercambio y la discrepancia. Este es un aprendizaje que comienza a hacer Rafael en su nueva ubicación universitaria.

“Los centros universitarios se encuentran repartidos por toda la ciudad, lo que conlleva una inmersión de la vida universitaria en los barrios de Granada. La UGR proporciona a la ciudad un estilo universitario propio, pues de los 270.000 habitantes de la capital, 60.000 son estudiantes universitarios. Además, la universidad se complementa con el amplio patrimonio artístico granadino, que abarca desde el arte nazarí hasta el renacentista, proporcionando un ejemplo de tradición y renovación”⁸.

En una universidad, no olvidemos, con tradición de poderes asentados, jerarquías establecidas y una lógica política que trasciende a la propia institución (no hay que olvidar que la universidad de Granada es la ‘mayor’ empresa de la ciudad).

6. Teatro y universidad

Pero la universidad también puede ser un lugar que posibilite experiencias alternativas, al margen de la docencia, la investigación y la gestión, que ayuden a completar las aspiraciones culturales y de reconocimiento social del profesorado. En el caso de Rafael, su vinculación al teatro universitario, ha contribuido a dar sentido a la

⁸ Consultar: <http://www.ugr.es/ugr/index.php?page=universidad/presentacion>

dimensión universal de la formación, desde el contexto o las redes que se generan con otros mundos más allá de las aulas y de la tarea de investigación.

El teatro sí que me ha permitido entrar en contacto con otro mundo muy diferente incluso al universitario, no sólo universitario. Aunque es parte de la universidad, porque el grupo de teatro la representa.

En su vida profesional y personal, el teatro le ha brindado un abanico de posibilidades, porque le ha permitido vivir el día a día del Aula de Teatro de la Universidad de Granada, de la que es coordinador. Esta relación se ha construido en un ambiente de transición entre un teatro universitario que servía como paraguas de diferentes grupos, a constituirse en un referente desde el que se proyecta la actividad teatral que propicia la Universidad. Este hecho, aunque de indudable potencial, transcurre en medio de los dilemas y tensiones que afectan a la actividad de extensión que realizan las universidades españolas.

“Hasta finales de los años 90, la actividad del Aula de Teatro prácticamente se limitaba a la convocatoria anual de ayudas a grupos de teatro universitario, a los que proporcionaba ayudas a la producción y un espacio para el estreno durante la Muestra de Teatro Universitario que se celebraba en el Teatro Alambra. (...) Esta situación comienza a cambiar cuando en 2001 el Aula de Teatro crea el Grupo Estable de la Universidad de Granada, “queriendo rescatar lo que en su día fue el T.E.U. –Teatro Español Universitario-”. A raíz de este hecho, disminuye gradualmente, cuando no desaparece, la actividad de muchos de estos grupos que no sólo se movían bajo el amparo universitario, sino que participaban activamente de la vida cultural granadina. Puede ser algo lógico dentro de la vida universitaria, en la que muchos alumnos y alumnas permanecen en Granada sólo durante el tiempo de sus estudios. Lo que nos parece significativo es que no se haya producido una renovación y creación de nuevos grupos que permitan a la Universidad continuar siendo espacio de encuentro de vanguardias y riesgos artísticos, a la vez que cantera para muchos futuros profesionales de la escena (...)”.⁹

Esta actividad continuada en el Aula de Teatro, no sólo le ha posibilitado una proyección local, sino que le ha permitido mantener contactos internacionales a partir de la presencia en las actividades organizadas por la Asociación Internacional de Teatro Universitario (AITU-IUTA).

(Esta asociación) Que organiza cada año y medio, dos años, un congreso internacional, posee una red amplísima, que es lo que ha permitido que aquí en Fuente Vaqueros se den cita numerosos países y compañías de teatro durante las seis muestras internacionales que hemos realizado. Y la última con una participación de doce grupos: de Israel, de Egipto, de Argelia, también venía Bielorrusia, Lituania, Canadá, México, Brasil y luego los europeos Francia, Italia y Bélgica. Eso ha sido impresionante.

⁹ Consultar <http://teatrogranada.es/?p=35>

En el afán de contextualizar la relevancia de este movimiento internacional, hemos sabido que entre los días 2 y 6 de junio de 2009, ha tenido lugar en la ciudad de Puebla (México) el séptimo congreso de esta asociación.

“La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Asociación Internacional de Teatro Universitario (AITU), celebraron del 2 al 6 de Junio un evento sin precedentes en la vida cultural de Puebla, las actividades del congreso, ponencias, mesas de trabajo, representaciones teatrales, encuentros, reunieron a la comunidad teatral poblana junto con la comunidad internacional de países, como: Bélgica, Grecia, Inglaterra, Italia, Francia, España, Alemania, Holanda, Croacia, Lituania, Estonia, Bielorrusia, Corea del Sur, Filipinas, Israel, Irán, Turquía, Canadá, USA, Perú, Chile, Colombia, Argentina y México en un hermoso y fraternal evento de Creación e Investigación Teatral. Sin duda alguna el “VII Congreso Internacional de Teatro Universitario de la AITU”, ha marcado una nueva etapa en la visión del teatro Universitario en del movimiento que ha generado la AITU/IUTA a nivel mundial y en México seguramente ha dejado huellas imborrables para la comunidad del Colegio de Arte Dramático de la Escuela de Artes, que se lanza a la arena internacional con un trabajo que ha demostrado consistencia, calidad e identidad. Las primeras obras que impactaron gratamente a los visitantes fueron “El viaje de los cantores” de Hugo Salcedo y “Sazón de mujer” de Víctor Hugo Rascón Banda de la Compañía Universitaria de Teatro BUAP, luego los grupos representativos de las Universidades de Quintana Roo, Chile y Colombia hicieron lo suyo, logrando que los directivos de la AITU reconocieran públicamente en el cierre del festival “las fortalezas del teatro latinoamericano”. La gala internacional la completaron las puestas en escena de los grupos representativos de la Universidad de Lieja, Bélgica; la Universidad de Granada, España; La Universidad de Atenas, Grecia; la universidad de Urbino, Italia; la Universidad de Anadolu, Turquía; la Valleyfield College, Montreal, Canadá, la universidad de Caldas, Colombia y la Pontificia Universidad Católica de Chile”¹⁰ .

El interés que esta vinculación plantea en una historia que quiere poner de manifiesto las relaciones del profesorado con los cambios, resulta relevante destacar como las universidades –con más o menos intensidad y fondos- mantienen la misión de expandir la cultura en las zonas de influencia en las que están ubicadas. Sin embargo, esta realidad parece ir quedando en un espacio residual, frente a la presión que sufren los docentes por cubrir los criterios de excelencia que ahora son valorados y que tienen que ver, sobre todo, con la productividad investigadora y la innovación en la docencia dirigida hacia la adquisición de competencias. En esta tesitura, que refleja una diferencia en las prioridades de las agendas, no sólo se muestra en el campo del teatro, sino en la tensión que se genera en Rafael, frente a la dedicación que una actividad como ésta requiere y las otras demandas que la universidad plantea.

¹⁰ Consultar: <http://chronos.cs.buap.mx/cadartesaiteu/es/preguntas.php>

7. Del placer de investigar a la burocracia en la investigación

Una prioridad en esta agenda tiene que ver con el papel central de la investigación en la vida académica. Generalmente se considera que la carrera investigadora se inicia con la defensa de la tesis doctoral que constituye la primera fase del reconocimiento como investigador. La presentación de la tesis doctoral para Rafael fue importante, no solamente por ser un momento clave de su carrera profesional, sino porque constituyó una experiencia que, en sus palabras, le produjo un gran placer personal.

Yo leí la tesis en el año 88. Y para mí, claro, que fue una liberación porque era mucha carga a nivel de tiempo, pero fue un placer enorme, no voy a olvidarlo nunca. De alguna forma está presente en mis clases de Literatura Comparada Franco-Española, Literatura Francesa del Siglo XVII y estaba basada en el Teatro.

Además se ve mucho la influencia española, y cómo el francés necesitaba del español en esta época, pero tenía que ser traducido o adaptado. Y yo diría que traducir no literalmente, sino emocionalmente. Y claro en un teatro no es sólo eso, sino que además hay que ponerlo en escena, hay una traducción de códigos culturales impresionante y eso es lo que me gusta.

No hay que olvidar que la presión por ‘ganar la plaza’ que se convoca con carácter de urgencia, y a la que hay que responder con premura, muchas tesis se realizaron con la finalidad de pasar un trámite que se veía como necesario. Por eso llama la atención que la elección y dedicación de Rafael al tema de su tesis prosigue vigente y siga alimentando su línea de investigación más de dos décadas después.

El tema de la tesis fue Literatura Comparada en Teatro, en Teatro Franco-Español del siglo XVII, (ver) la influencia española en Francia. Un tema muy bonito, yo lo considero un tema muy bonito, porque transcendía al ámbito del teatro y permitía ver escenas sociales, culturales. (Sigo) Veinte años después pero creando, porque claro, lo que no me gustaría que fuera sería continuar sacando partido de la tesis en el sentido material. Entiendo que se haga en un momento de la vida, porque uno necesita publicar. Pero bueno esta etapa hay que pasarla, que después de veinte años uno puede decir todavía que mi tesis tiene vigencia, valor.

Ante muchas posturas y vivencias de profesores y profesoras que hicieron su tesis como un requisito profesional para poder continuar trabajando en la universidad y desarrollando su actividad académica y que la vivencia fue entonces como de una carga muy pesada, el profesor reivindica el papel de ese trabajo y de ese momento en la vida como algo precioso.

Pero me daba la impresión, me sigue dando todavía, de que mucha gente empezó la tesis doctoral porque no tenía más remedio, porque se lo exigían para su currículum, porque tenía que promociona. De hecho como tú sabes para la mayoría de la gente es como un embarazo y un parto o como una enfermedad, entendida con una negatividad tan enorme, cuando en realidad es un precioso trabajo de investigación.

Esta pasión genuina se va transformando con el tiempo debido a las circunstancias y limitaciones de los requerimientos universitarios que van emergiendo. En primer lugar, el no encontrar un lugar adecuado para sus prácticas e investigación (literatura y teatro) y en segundo lugar, por el exceso de burocratización y los criterios de evaluación de la investigación que no siguen los parámetros de la denominada investigación científica, asociada a las Ciencias Experimentales.

Esto hace que Rafael evidencie su desacuerdo con el sistema de evaluación, no sólo por todos los aspectos burocráticos que implica

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

Sino por la necesidad de adecuar un ritmo de trabajo, a las presiones de los pasos que hay que dar, las puertas que hay que cruzar, el juicio de otros al que se ha de someter.

Esto lo he vivido peor que nada, porque me piden en una etapa en que se supone que uno debería ser mucho más maduro ya, entonces, ver las cosas en perspectiva y sin agobio de ningún tipo. Quiero decir, no cuando uno está empezando y quiere tener un currículum para llegar a algo, o tener la tesis, o tener la titularidad. Ahora no, ahora la perspectiva puede ser diferente, es decir: yo he trabajado en esto, voy a evaluarlo, a someterlo a evaluación.

Un problema añadido es enfrentarse a lo que se considera en las evaluaciones y reconocimientos universitarios como conocimiento útil y válido y las paradojas que emergen y que impactan directamente la vida profesional y personal. Estas paradojas producen discursos que pueden ser contradictorios, que establecen jerarquías y exclusiones,

Y yo no lo entiendo porque había habido una investigación en pedagogía y en didáctica a través del teatro, y ésta es una época en que se valora mucho el (conocimiento) interdisciplinar y precisamente la didáctica, ahora más que antes. Pues no lo entendían. Aquello me molestó tanto que no he sometido ningún tramo más a evaluación. Tengo que recapacitar sobre eso.

Esto hace que los procesos de evaluación de la investigación tengan una repercusión personal y afectiva. En este caso, la denegación de un tramo de investigación produce malestar y frustración:

Pues tendría que registrar eso porque lo cierto es que yo tengo un tramo de investigación reconocido. Y el segundo no me lo concedieron, cuando lo presenté hace mucho tiempo, ya podría haberme presentado a bastantes más, bueno, a dos más. Pero, fue una frustración muy grande porque el argumento era que lo que yo trabajaba era más pedagógico y didáctico que investigación, no lo consideraban investigación.

Lo que parece explicar esta situación es una tradición que viene de lejos, desde que el empirismo primero y el positivismo más tarde establecieron las bases del denominado método científico, se ha naturalizado una relación de carácter unívoca entre

investigación científica e investigación. En este vínculo la investigación científica sería aquella que de una manera u otra se basa en la observación - se supone que objetiva - de un fenómeno y, sobre la que mediante la aplicación de una serie de mecanismos de control y fiabilidad, se trata de que las condiciones de la investigación y sus resultados puedan ser reproducibles, verificables, extrapolables, generalizables y aplicables.

El arraigo de esta tradición como única forma legítima de considerar lo que es (y no es) investigación ha llevado por ejemplo, a establecer que son sólo los científicos vinculados a las Ciencias Experimentales quienes realizan investigación (de verdad), y a establecer una visión/posición jerárquica de éstos respecto, por ejemplo a los científicos sociales o a quienes realizan su tarea en el campo de las Humanidades. Por eso se hace necesario, hoy más que nunca, que quienes llevan cabo tareas de evaluación de la investigación en la universidad contemplen la importancia de

“abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público”. (Eisner, 1998: 283).

Sobre todo porque después de la crisis de los supuestos del positivismo y del cientifismo (Ibáñez, 2001), la noción de investigación y la forma de abordarla se ha ido ampliando y extendiendo más allá de la limitada noción de investigación científica, que no permite el estudio de fenómenos complejos y cambiantes, como son los que tienen que ver con las maneras de dotarlos de significados a las actuaciones y experiencias de los seres humanos.

8. Los cambios en el alumnado

Los procesos de masificación que se consolidan en los años noventa, producen en el profesorado un efecto perceptivo sobre los estudiantes a quienes consideran con otros intereses y bagajes a los que ellos y ellas tuvieron. No hay que olvidar que los docentes universitarios que llevan más de veinte años en la institución iniciaron sus estudios cuando se consolidaba el tránsito de una universidad de elite a una de masas. Por eso, consideran que los estudiantes de ahora ni tienen la actitud, conocimientos o disposición para aprender que tenían ellos y ellas cuando eran estudiantes.

Pero, lo que si ha cambiado mucho, es el perfil del alumno, el alumno que antes yo tenía en León o en los primeros años de Granada; era un alumno que llegaba a la universidad con muchos esfuerzos, generalmente, porque sus familias no eran en ningún caso familias pudientes; muy poca gente venía aquí con una soltura económica, con solvencia; algunos venían con sus becas de sus pueblos, se desplazaban y se les veía hacer un esfuerzo enorme. A parte de cómo había dicho, que es fundamental, porque eso es un problema social, era la formación que traían estos alumnos: extraordinaria.

Este cambio en el alumnado, que tiene diferentes explicaciones, requiere para su comprensión utilizar al menos cuatro variables.

“Los universitarios de hace medio siglo representaban una parte mínima de su generación. Sin embargo, en el año 2000, prácticamente el 30% de los jóvenes

españoles de entre 30 y 34 años poseía un título de educación superior (OCDE, 2002). En nuestra opinión, la explicación a este rápido e intenso crecimiento de la demanda universitaria no se debe a un único elemento, sino que es el resultado de la interacción de múltiples variables. En los siguientes apartados se procede a describir las causas que, a nuestro juicio, han podido influir en el incremento de la demanda de estudios universitarios. Estas variables pueden agruparse en cuatro grandes bloques: los factores demográficos, los factores económicos, los factores institucionales y, finalmente, los factores sociales y culturales”. (Rahona, 2008:41)

Más allá de la explicación que se adopte, parece indudable que el proceso de masificación y democratización ha producido un cambio en el perfil del alumnado. Haber nacido en la España democrática, en un 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 cultura del ‘yo’ promovida por los medios digitales ha hecho que, como no podía ser de otra manera, los estudiantes sean ‘diferentes’ a sus mayores.

Pero no se puede olvidar que no es sólo lo que emerge lo que explica la diferencia de bagaje y disposición, también habría que considerar las nuevas funciones que se le otorga a la universidad de masas.

“A las instituciones educativas, y en particular a la Universidad, se les demanda un papel de regulación social. Se espera que sus aulas actúen como punto de referencia en la estratificación social, que sustituyan, o al menos modulen los factores tradicionales de estratificación (la herencia, el género, el lugar de nacimiento, etc.). Los distintos agentes que actúan sobre el sistema educativo demandan operar con el criterio de mérito y capacidad como principio regulador del papel y de la posición que el individuo puede desempeñar en la sociedad” (De Luxán, 1998: 15).

Lo que no quita que el profesorado se siente desorientado, insatisfecho e inadecuado para responder ante unos estudiantes que considere que no tienen una base para poner en relación los conocimientos que se pretenden explorar.

Lo notas muchísimo, estamos hablando de Filología Francesa, no como antes que yo decía que tenemos Filología y nosotros teníamos francés dentro de la carrera. Esta es la especialidad. Y encontramos alumnos en primero y en segundo, que vienen de inglés, por ejemplo. Los que vienen de otras carreras encuentran dificultades para seguir una clase en francés, porque no saben ni construir una frase simple. ¿Cómo se puede enseñar literatura a un alumno en estas condiciones?, ¿Cómo se puede hablar de civilización francesa? Es increíble, ¿no? Entonces, nosotros tenemos que ir hacia unos niveles tan diferentes a lo que nos planteamos que incide lógicamente en los contenidos. Cuando uno no puede expresarse con normalidad y tiene que acudir a un vocabulario pobre para hablar de conocimientos mucho más avanzados, es algo imposible. Muchos de nosotros queremos dar la asignatura en Especialidades, en Segundo Ciclo, pero no en Primero, porque en primero es un sufrimiento.

Situación que, en ocasiones se ve compensada por la creciente apertura de la universidad española a la recepción de estudiantes de otros países, no sólo europeos, sino del Magreb, que traen otro bagaje cultural y predisposición de competencias para aprender. Rafael reconoce que este contacto favorece a los estudiantes locales al ponerlos en una situación que les lleva a entrar en relación con sus pares y a abrirse a otras maneras de situarse frente al mundo, la relación y los conocimientos.

Pero es cierto que con los Programas Sócrates hay un gran abanico de nacionalidades y de culturas, algo impresionante. Yo creo que eso enriquece mucho, en particular ahora, hablando de la Universidad de Granada, enriquece mucho y paradójicamente, lleva hacia adelante a alumnos españoles. Porque el nivel sube, aumenta inmediatamente cuando tenemos alumnos polacos, belgas, franceses. No pasa así con los del Reino Unido, que tienen a veces un nivel incluso más bajo que los nuestros. Y no pasa tampoco con todos los que son marroquíes, o de Argelia. Cuando el alumnado que accede a las clases es mayor, personas mayores, se nota un nivel cultural grande, asentado, sólido. No nivel de competencia lingüística, pero sí destaca la cultura.

Que el incremento de la presencia de estudiantes en la Universidad ha sido un logro democratizador, muy pocos lo ponen en duda. El problema es que este proceso se ha hecho sin recursos, materiales y, sobre todo, humanos. A pesar de la creación de las nuevas universidades.

“La Universidad española ha pasado de ser una institución de carácter elitista a convertirse en un sistema que proporciona una formación de masas. A título de ejemplo puede indicarse que, en el año 2001, el porcentaje de jóvenes españoles con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años, que habían completado estudios universitarios alcanzaba el 36%, superando la media de los países de la OCDE, que se situaba en un 28% (OCDE, 2003). Esta situación representa un fenómeno sin precedentes ya que, hasta principios de la década de los noventa, nuestro país se había caracterizado por presentar un déficit de capital humano en todos los niveles educativos”. (Rahona, 2008:39)

Todo lo anterior, prefigura uno de los cambios principales a los que se enfrenta el profesorado universitario: la realidad de unos estudiantes que han crecido en unas condiciones sociales, económicas y políticas diferentes a las suyas; que han acudido a una Escuela que ha cubierto el objetivo de la universalización de la educación, pero que no ha logrado ofrecer unas condiciones para que todos puedan encontrar su lugar para aprender en función de sus actitudes y predisposiciones; y, sobre todo, en unas formas de representar el mundo y su relación con él, que ya no pasa tanto por la cultura que contienen los libros (lo que significa de enfrentarse a la estructuración del pensamiento anclado en las fuentes de la alta cultura) sino la que se encuentra en las manifestaciones de la cultura popular, de los medios y sobre todo de la que es mediada por las TIC.

9. Las nuevas funciones como docente: la cuestión de la evaluación, la calidad y los nuevos grados

“En la histórica ciudad italiana de Bolonia, en 1999, los ministros de Educación de 29 países europeos firmaron una declaración en la que se comprometían a

establecer un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) con el objetivo de hacer más competitivas nuestras universidades. A tal fin, se marcaron varios objetivos para antes de 2010: adopción de un sistema comparable de títulos para «favorecer la empleabilidad de los ciudadanos europeos»; un sistema de enseñanza basado en dos ciclos, el primero de los cuales ya daría acceso al mercado laboral; promoción de la movilidad de los estudiantes, mediante un sistema unificado de créditos (el ECTS o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos); colaboración en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables; y promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza”. (Moreno, 2009:36)

Si algo caracteriza actualmente, a partir de la obligatoriedad de entrar a formar parte del Espacio Europeo de Educación Superior consagrado en la declaración de Bolonia en 1999, a buena parte del profesorado universitario es la sensación de una agobiante falta de tiempo. Como personal de la universidad tiene que realizar funciones de investigador, docente y gestor. Esta diversidad de roles Rafael la vive como una experiencia que ha disminuido la calidad de vida del colectivo, en la medida en que la obligación de realizar diversas funciones constantemente deja poco tiempo para reflexionar. En este sentido Rafael reincide en el impacto de la burocracia en la vida profesional y le añade el temor al cambio que se sufre en conjunto del profesorado con la implementación de los nuevos grados:

Bueno, como decía antes me afecta en la medida que hay mucha burocracia y que esto significa ponerse al día en terminologías nuevas y en sus aplicaciones. Pero eso no me preocupa excesivamente si fuera una cosa solo mía, pues me tomaría mi tiempo. El problema es como lo viven también los otros en esta Universidad. O sea, mi cambio personal frente al cambio de los demás. Como tengo ahora una responsabilidad en la Universidad, en este departamento, me importa más todavía. O sea, que otra persona a lo mejor pues bueno, diría, yo soy uno más. Pero aquí tenemos que orquestar un poco eso y significa que hay muchas reuniones en torno a este tema. Se está dando una dinámica de explicar lo que no se conoce.

Ayer tuvimos una reunión en la que hemos constituido, como tanta gente, una comisión específica para los Planes de Estudios. Me reuní con el Vice-decano de Relaciones Académicas para este tema, tuve otra reunión en Sevilla, otra en Madrid. Entonces, para mi es, bueno, yo lo asumo, entiendo que es la etapa que me corresponde en este momento. Pero sí es cierto que ser permeable a cada ley que viene no es fácil, sobre todo cuando se piensa que se va a derogar esta ley, que estamos haciendo, si luego... La gente tiene un problema añadido y es que no quiere perder nada de lo que tiene. Tiene miedo al cambio y tiene miedo a lo nuevo en general. Entonces yo veo que en mi departamento, y no es el único desde luego, la gente no quiere cambiar y esto lo considero una agresión. Entiendo que mi misión pasa por decir que no, que es una ley nueva y que hay que adaptarse a ella, nada más. Pero esto no es fácil.

¿A qué teme el profesorado? ¿Cuál es el cambio al que se enfrentan los docentes y al que se refiere Rafael? Hay un cambio de marco, que afecta a la organización estructural de lo que sería la oferta de formación de la Universidad.

“El proceso de convergencia europea, que se presenta como una forma de armonizar los diferentes sistemas universitarios europeos, tiene un espíritu que casi todo el mundo podría compartir: equiparar las titulaciones; desarrollar un aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales, o potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario”. (Díez Gutiérrez, 2009:169)

Pero también hay un cambio metodológico, que se plantea como una sustitución del modelo actualmente predominante de clases expositivas, de repetición y de exámenes centrados en la reproducción de información.

“Bolonia se ha vendido como una revolución pedagógica que pretende sustituir la «cultura de la enseñanza» por la «cultura del aprendizaje». (Fernández Liria, 2009: 71).

“El problema del Plan Bolonia es el marco global en el que se inscribe y la filosofía que orienta esta reforma. Porque un aprendizaje más centrado en el estudiante y más tutorizado implica grupos de estudiantes más pequeños y, por tanto, más profesorado, cambios en las instalaciones, etc.; es decir, más financiación. Al igual que la movilidad por Europa”. (Díez Gutiérrez, 2009:169).

¿Por qué hay que cambiar algo que ya nos funciona? ¿Por qué hay que modificar una estructura, una forma de enseñar cuando tal y como estamos ahora estamos ‘bien’? Estas son preguntas que parece que se hacen los colegas de Rafael y muchos docentes universitarios españoles en la actualidad. Esto supone que el cambio que se asocia con el EEES se vive desde la incomodidad y como pérdida. En los debates se pone el énfasis en esta reforma nos lleva a la mercantilización de la universidad, a la disminución de la calidad de la enseñanza y, sobre todo, a que se perderá la función crítica de la institución que se refleja en la actual organización al ser sustituida por otra que se pone en función de los intereses de la empresa y del mercado. Hasta aquí se resumen de manera sucinta los argumentos que se desgranar en la mayoría de los textos que integran el libro editado por la ‘Asamblea de PDIS i PAS de les universitats públiques catalanes’ (2009). Señalar estos ecos en la historia de vida de Rafael tiene el sentido de apuntar el marco en el que presenta la situación que vive actualmente como docente.

Porque, curiosamente en mi departamento mismo, hay personas que piensan que no podemos llegar nunca a eso, hay personas que tienen una necesidad interactiva de que se debe y lo manifiestan y se mueven y nos mueven. Y yo incluso puedo estar en este grupo, por la situación que antes te comentaba. Y hay personas que rechazan todo este cambio también, hay personas que no quieren oír hablar de créditos ni mucho menos adaptarse a ellos, o perder la nomenclatura de asignaturas. Cuando hablamos de grado, pues, ayer por ejemplo se decía eso: ¿cómo perder el grado en Filología Francesa? Y entonces no se quiere perder la concesión de Filología, ni siquiera en el título. Claro, luego si hablamos de asignatura, no materias, sino asignaturas, es que la gente no quiere perder ni su asignatura. Aquí hay despachos nuevos que no han sido asignados, y la gente no quiere perder su silla. Y el cuadro que tienen ahí en la lateral derecha, son cosas increíbles, ¿no? Te cuento esto como anécdota pero, ¿cómo voy a digerir yo ahora si ya no doy horas si no créditos?

Y a partir de ahí, todo lo que viene, entramos en un grado y en un Máster. Se pierde, la gente se pierde. Hay quien tiene necesidad de subirse al carro muy pronto, porque entiende que se trata de su futuro, porque quiere modificar su hábitat, porque le gusta, porque son inquietos, hay quien necesita esto. Hay quien lo acepta porque no hay más remedio, entonces lo digiere como puede, dependiendo de los días, y hay quien lo rechaza, esta es la estructura. En mi departamento lo tenemos todo.

La dialéctica entre el cambio y el no cambio parece constituir la característica de marca de la universidad española actual. Sin embargo, el debate de fondo no parece que sea posicionarse frente a Bolonia si o no, o estar a favor o en contra de una moratoria para iniciar la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio. Quizá la cuestión a plantearse tenga más que ver con lo que preguntaba Birbili a raíz de un estudio comparativo sobre la vivencia de los estudiantes de secundaria en tres países europeos:

“¿Están nuestras escuelas (universidades) preparadas para servir al mundo del siglo XXI que cambia con rapidez [...], para la expansión de la información, el aumento de la complejidad en los lugares de trabajo y la enorme diversidad de los estudiantes y problemas sociales? (Birbili, 2005:313).

En la respuesta que se dé a este tipo de preguntas está el futuro inmediato de la universidad española. La cuestión es si el cambio propuesto por Bolonia puede ser una oportunidad para ensayar alternativas o será, una vez más, -como ha sucedido desde la LRU- un cambio de nombres y de estructura para que todo siga igual.

10. Un balance: ser docente de Humanidades en la universidad española actual

Aquí puede terminar la historia de vida de Rafael. Dejando su mirada sobre el presente. Un presente que se anuncia marcado por las resistencias y las esperanzas. Pero antes de poner el punto y final le pedimos que hiciera un balance, una recapitulación de lo que ha sido su relación con los cambios vividos en la universidad. Hemos optado en esta ocasión por introducir sólo las separaciones de los párrafos en el texto apuntando una serie de títulos que, a modo de índice, permitiera señalar los tránsitos que se desvelan en esta extensa reflexión. Dejar que la voz de Rafael se muestre sin intermediarios nos ha parecido que podía ser el mejor cierre de su historia de vida.

¿Cómo has percibido, no sólo como observador, si no en ti, en tu piel, en tu biografía, el cambio en la universidad?

La percepción personal del cambio

No tengo esta respuesta porque depende un poco de las expectativas que yo tenía en su momento de las realidades y de lo de ahora, de la época que vivimos y de combinar estas dos cosas. Yo creo que básicamente depende de eso. Porque por un lado yo podría decir que me siento mucho mejor, que la evolución para mí ha sido positiva. Pienso que he madurado en todos los sentidos y madurar es bueno, madurar yo pienso que es bueno siempre. Uno sabe mejor transmitir lo que sabe y aceptar lo que no sabe, o incluso cómo se puede paliar lo que no sabemos.

La masificación de la universidad

También es cierto que la evolución social de todo el entorno ha llegado a la universidad. Ahora se estudia muchísimo menos, se sabe muchísimo menos estudiar y no se quiere estudiar y hay muchísima más gente, porque el estudio se ha convertido en algo popular. Esto no es negativo. En un principio que haya más personas en la enseñanza sería maravilloso para todos, pero pasa un poco, voy hacer una comparación con las vacaciones, que creo que es algo fundamental también en la vida de cualquiera, las vacaciones se han convertido en un problema muchas veces, porque están masificadas. Todo esta masificado, todo, y entonces ya no se disfruta como viajero, se padece como turista.

El cambio en los estudiantes

El problema que tenemos también en la universidad, quisiera disfrutar de la enseñanza de mi literatura comparada franco-española en un momento dado con mis alumnos. Vamos a suponer que son doce, pero doce que no es nada, y luego resulta que son alumnos que no tienen ni idea, que no tienen ninguna formación en eso. Tú inviertes un tiempo importante para que lleguen a un cierto nivel y ahí se queda. Se nota mucho, has tenido que aportar continuamente, conocimientos, competencia y marcar también la forma de comunicar, la forma de intercambiar con ellos, se ha modificado mucho.

Bueno, pues yo he tenido un periodo en el que, como a todo el mundo, no llegué a rechazarlo, pero sí que me ha impactado emocionalmente. Ahora lo admito pero, lo admito con cierto dolor, en la medida en que yo veo por mis alumnos del tiempo de León y de los primeros años que de Granada, eran de una madurez personal y profesional, con los que se podía debatir, comentar, reflexionar e investigar. Ahora no, ahora se transmite lo más sencillo, lo más esquemático, sobre todo lo esquemático, y ya no hay excepción, no hay facilidad para hacerlo. Estamos limitándonos a apretar botones solamente. La tradición de apretar el botón sí, la verdad es que es una adquisición también del conocimiento, pero como no hay reflexión, se hace automáticamente, eso influye en mi percepción.

El área de conocimiento

Sí me ha afectado y ahí también se puede hablar de algo de frustración, porque parece como si yo no tuviera necesidad de justificar el valor que tiene la lengua y la cultura francesa, de reivindicarla. Y es una ola de desgaste, cuando uno necesita constantemente decir lo importante que es no perder la lengua y la cultura francesa, pues llega un momento en que uno está cansado, porque se ve que todos los medios de comunicación están apoyando y apostando por una cultura anglófona. Incluso el español que ha subido tantísimo, pero se ve como de segunda.

Entonces nosotros donde estamos, porque tener la cultura francófona es un sentimiento de pérdida, porque evidentemente fue puntera la situación de Europa y ahora no. Hay alguna anécdota como a ir a Polonia, a Lituania, a estos países, pensando que uno podría hablar en francés porque antiguamente era importante y resulta que nadie sabe francés. O saben francés porque hay un

festival francófono porque algunos mantenemos esta idea de que se haga, yo he ido a un festival francófono en Polonia, en Serbia. Pero son como gotas de agua en una inmensidad y luego el resto no sabe nada de francés. Aquí mismo, cuando vas a un colegio y te dicen: inglés para niños y no hay francés.

Hacen comprar el método que anuncian incluso por televisión sobre el inglés, el francés, el alemán y el italiano y el establecimiento nunca tiene otra cosa que no sea el inglés, nunca. No tiene el experto en francés, por ejemplo. ¿Qué ocurre? Ocurre que se ve que hemos sido marginados, no solo el francés, también otras lenguas. Yo me temo que incluso el español, porque el español sube mucho pero el inglés es la cultura dominante. Cuando interesa políticamente se juega con esta cifra en un momento dado, pero luego no interesa culturalmente.

La falta de tiempo

Agobiante porque la verdad es que no da tiempo. Materialmente no da tiempo. También ahora se habla de calidad de vida mucho más que antes y se recomienda que uno tenga una vida más pausada, que tenga tiempo para sí mismo y entonces eso es una contradicción entre lo que se nos está pidiendo: servir para todo. Lo que comentaba antes: que yo tenía tres pilares básicos de mi trabajo. Pero yo me estaba asustando un poco, porque estaba pensando que es cierto y que es mucho. No hay nada en el tiempo, lo estamos comprobando durante esta entrevista que estamos haciendo. Lo que yo he bloqueado hoy de once a doce. He bloqueado todo lo demás, pero hay cosas que se me escapan, como el alumno que acaba de llamar, como el mensaje que me han mandado y bueno menos mal que parece que el bloqueo del teléfono funciona y los alumnos que llegan a las doce para su examen oral, están siendo puntuales, no vienen a preguntar antes, pero, esto es así.

Posdata

Al final de la conversación le pedimos a Rafael si quería hacer una valoración de lo que para él había significado esta conversación:

Pues esto está estupendo, a mí me ha gustado muchísimo, me ha encantado.

Lo que nos deja la sensación de que un problema de la universidad española actual es que nadie acompaña al profesorado en las presiones que se derivan de los cambios; nadie le escucha y le acoge; nadie está ahí cuando necesita compartir su frustración y aspiraciones; nadie parece haber descubierto que es importante facilitar el trabajo y las obligaciones y, sobre todo, contribuir a crear comunidad.

Referencias

Berger, Peter, y Luckmann, Thomas (1991) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

- Birbili, Maria. (2005) Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark. *European Educational Research Journal*, 4, 3, 3-3-320.
- Bullough, Robert (2000) “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Bruce Biddle, Thomas Good e Ivor Goodson (eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp.99-165), Barcelona, Paidós.
- Capitán, Alfonso (2000) *Educación en la España contemporánea*. Barcelona, Ariel Educación.
- De Luxan, José María (1998) “La evaluación de la universidad española”. *Revista de Educación*, 315, 11-28.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2009) “Bolonia o el capitalismo académico”. En Asamblea de PDIS i PAS de les universitats públiques catalanes. *La cara fosca del Pla Bolonya. Contra la universitat S.A. en defensa de la universitat pública*. (pp.169-171) Barcelona, Edicions Bellaterra. Artículo publicado en el diario Público, 27 de marzo de 2009.
- Eisner, Elliot. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- Fernández Liria, Carlos (2009) “Bolonia y la pedagogía” En Asamblea de PDIS i PAS de les universitats públiques catalanes. *La cara fosca del Pla Bolonya. Contra la universitat S.A. en defensa de la universitat pública*. (pp.69-72) Artículo publicado en el diario Público, 11 de febrero de 2009.
- Huberman, Michael; Thompson, Charles y Weiland, Steven (2000) “Perspectivas en la carrera del profesor”. En Bruce Biddle, Thomas Good e Ivor Goodson (eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp.19-98), Barcelona, Paidós.
- Ibáñez, Tomás. (2001b) “¿Cómo se puede no ser constructivista hoy en día?” En *Municiones para disidentes*. (pp 249-262), Barcelona, Gedisa.
- Lozano, Blanca (1995) “La libertad de cátedra”. *Revista de Educación*, 308, 103-129.
- Michavila, Francisco (2005) “No sin los profesores”. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Moreno, Isidoro (2009) “La universidad, el mercado y Bolonia”. En Asamblea de PDIS i PAS de les universitats públiques catalanes. *La cara fosca del Pla Bolonya. Contra la universitat S.A. en defensa de la universitat pública*. (PP.36-42) Barcelona, Edicions Bellaterra. Artículo publicado en Le Monde Diplomatique, 159, enero de 2009.
- Quintanilla, Miguel Ángel (1995) “Nuevas ideas para la universidad”. *Revista de Educación*, 308, 131-140.

Rahona, Marta Mercedes (2008) La educación universitaria en España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa. Tesis doctoral. Fecha de acceso 18-06-2009 en:
<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1243219176&menuId=251184559>

Van Manen, Max (1990) *Researching Lived Experience: Human Sciences for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario, Althouse.