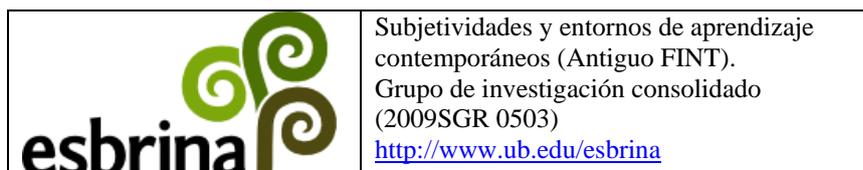


Historia de vida profesional:
**Los muchos pasos de una larga
trayectoria**

Juana M^a Sancho y Luciana Rubio

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



Los muchos pasos de una larga trayectoria

Juana M^a Sancho¹ y Luciana Rubio²

1. Contacto y negociación

Llegamos a Manuel³ a través de una colega de su Universidad⁴ que nos proporcionó el nombre de tres personas que cumpliesen con el requisito de ser hombres, del ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas y llevasen más de veinte años en la academia. En la primera llamada prácticamente quedamos de acuerdo en que participaría. Le enviamos el documento de negociación y a los pocos días Juana le hizo la primera entrevista en su despacho a media tarde. Un lugar tranquilo y agradable, con aire monacal, situado, al igual que su Facultad, en un edificio antiguo recién rehabilitado. Un sitio ideal para el estudio y la reflexión adonde no llega ningún ruido exterior. Lo encontró leyendo y enseguida comenzaron una conversación que duró en torno a hora y media. Al acabar, Manuel le enseñó el nuevo/viejo edificio, con amplios espacios y todas las clases equipadas con un ordenador y sistema de proyección. Aunque el edificio contaba con algunas clases tipo seminario, resultaba paradójico que pese a tratarse de un entorno recién estrenado, para albergar a una facultad con pocos estudiantes, y en pleno proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)-que implica un sistema de enseñanza más centrado en el aprendizaje de los estudiantes-, los muebles de las clases estuviesen atornillados en el suelo, en rigurosas filas y columnas.

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

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

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

¹ Universidad de Barcelona

² Universidad de Barcelona

³ Nombre supuesto.

⁴ Agradecemos a MMLL su colaboración en esta investigación que nos permitió ponernos en contacto con Manuel.

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

2. Perfilando la historia profesional

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

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

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

Desde que fueron creados por el Ministerio de Educación los Proyectos I+D, a partir de la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica⁵, siempre ha estado integrado en un grupo de investigación y ha participado de una manera ininterrumpida en proyectos de investigación financiados. En estos momentos todos los profesores de su área (en total 7) forman un grupo de investigación consolidado, en el que están integrados también profesores de otras universidades españolas y extranjeras. Cuando se llevó a cabo esta entrevista tenía 4 sexenios reconocidos y le correspondía solicitar el 5º en 2008, por lo que en esos momentos cuenta ya con cinco.

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

Su labor docente es muy bien valorada por los alumnos. De hecho, es el profesor de su facultad que obtiene la máxima puntuación en las encuestas. Debido a que el número de alumnos por clase en su Facultad no suele pasar de 25, sigue un sistema de evaluación continua, basada en la lectura, análisis y discusión de textos.

En conjunto, la historia de vida profesional de Manuel, se ha desarrollado en torno al eje central del estudio y la investigación de su tema de especialización.

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

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

3. La importancia del contexto familiar: el principio del final

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

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

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

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

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

El siguiente problema era cómo continuar los estudios superiores cuando no disponía de medios para costear la universidad. Una opción muy grata para las familias, por ser una carrera corta, relativamente respetada, y que llevaba a encontrar trabajo de forma casi inmediata, era Magisterio. Aunque en aquella época no fuese una licenciatura

universitaria, sino una especie de formación profesional a la que se podía acceder con cuarto de bachillerato (hoy vendría a ser segundo de ESO).

Mis padres me decían que hiciese Magisterio, estudiando en casa y presentándome por libre a los exámenes. Yo deseaba seguir estudiando, pero no Magisterio y tampoco hacerlo en la Universidad Pontificia de Salamanca, aunque allí me convalidaban una buena parte de los estudios realizados en el convento. Por otra parte, tampoco disponía de medios económicos para financiarme los estudios en Salamanca. De ahí que pasase esos ocho meses en la casa paterna hasta que llegó el momento de “incorporarme a filas”, ir a cumplir el servicio militar. Mientras hacía el servicio militar tuve la oportunidad de conocer a un teniente del ejército con el que adquirí una cierta confianza y que, conociendo mi situación económica y deseo de seguir estudiando, me indicó la posibilidad de trabajar en una academia que tenía un hermano suyo en TTT⁶. Me entrevisté con su hermano al terminar el servicio militar y llegamos a un acuerdo: él me proporcionaba alojamiento y manutención y yo, a cambio, me encargaba del cuidado de los estudiantes internos y de la vigilancia de la sala de estudio. Durante ese año solicité la convalidación de los estudios realizados en el convento y preparé las pruebas de selectividad de acceso a la Universidad, ya que lo único que me convalidaron fueron los estudios de bachillerato. Pasé las pruebas de selectividad y, con el propósito de iniciar los estudios universitarios, llegué a un nuevo acuerdo con el director de la academia. Él me seguiría proporcionando el alojamiento y el desayuno y yo, a cambio, le impartiría la clase de Latín a los alumnos de tercero y cuarto curso de bachillerato. Con esa ayuda, la de algunas clases particulares y dos pequeñas becas del estado pude cursar los dos primeros cursos de la licenciatura de Filosofía y Letras en la Universidad en la que ahora trabajo.

Al finalizar los dos cursos comunes⁷ de la licenciatura en Filosofía y Letras decidí seguir la especialidad de Filosofía, para lo cual tuve que desplazarme a la Universidad CC, ya que en aquel momento en mi actual Universidad no existían los estudios de Filosofía. En la Universidad CC cursé los estudios de Filosofía con la ayuda económica de becas del estado, trabajando durante los veranos en una academia que impartía clases de recuperación y con alguna que otra clase particular de Latín o Griego a lo largo del curso. Ese fue el peregrinaje de mis estudios de licenciatura.

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

⁶ La ciudad de su región en la que está la Universidad histórica en la que él trabaja ahora.

⁷ Cuando Manuel comenzó la carrera y prácticamente hasta la implantación de la LRU, existía en el ámbito de la Ciencias Sociales y las Humanidades una sola licenciatura: Filosofía y Letras. Durante los dos primeros años, todos los estudiantes cursaban un conjunto de asignaturas que iban desde la Historia y la Geografía Universal a la de España, Latín, Griego o Árabe, Filosofía e Historia de la Filosofía, Lengua y Literatura, etc. Entre 3º y 5º existía una especialización en las diferentes Filologías, Historia y Geografía, Filosofía, Psicología, Pedagogía, etc. Algunas de ellas sólo se impartían en determinadas Universidades.

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

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

Finalicé los estudios de licenciatura en Filosofía en el año 1970 con un buen expediente académico, media de sobresaliente. Al finalizar el último curso el Profesor RRR me ofreció la posibilidad de trabajar con él e incorporarme a su Departamento con una plaza de Ayudante que acababa de crearse⁸, pero para ello tenía que realizar la tesina de licenciatura durante el verano y presentarla en septiembre. Mi amarga respuesta fue que eso era imposible ya que durante el verano tenía que trabajar, impartiendo clases en la misma academia en la que venía haciéndolo los veranos anteriores. Aunque el Profesor RRR me vinculó oficialmente a su Departamento con una Ayudantía de dedicación normal, es decir, con una ayudantía prácticamente sin dotación económica, pasé los tres años siguientes a la licenciatura simultaneando el estudio con el trabajo en un centro de Enseñanza Media. En el primero de esos años realicé la tesina de licenciatura y en el siguiente comencé a trabajar en el proyecto de investigación de la tesis doctoral. Al tercer año tuve conocimiento de la existencia de las becas de la Fundación Juan March. Solicité una de esas becas, presentando el proyecto de investigación de la tesis doctoral en la que estaba trabajando. Me fue concedida la beca y eso me permitió dejar la Enseñanza Media y dedicarme íntegramente a la realización de la tesis doctoral, produciéndose al año siguiente mi incorporación a la Universidad con dedicación a tiempo completo.

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

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

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

Hasta finales de la década de 1960, España contaba con 12 universidades históricas, cuyo número se fue ampliando con los años, sobre todo a partir de la LGE y la LRU de

⁸ Se refiere a las plazas de docentes universitarios que comenzaron a aparecer en la Universidad, como fruto de la implantación de la LGE y la ampliación de los estudios universitarios.

1983, hasta llegar a las 50 públicas y las 25 privadas de la actualidad. De ahí los picos de masificación que se dieron en algunos momentos. Por lo que Manuel considera que él tuvo que modificar su forma de impartir la enseñanza para adaptarse a la situación con la que se encontró. Algo que cambió al trasladarse a la Universidad en la que trabaja ahora, también histórica, que acoge a un menor número de estudiantes.

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

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

Ese sistema de trabajo implica la asistencia diaria a clase, ya que a las dos faltas no justificadas se pierde el derecho a la evaluación continua y hay que hacer examen final. Aunque no suele ocurrir, a veces algún alumno no puede venir a clase y me avisa: -“¡Ay!, mira que mañana tengo tal cosa, no puedo venir”, no pasa nada. Porque al tener pocos alumnos puedes atenderlos a nivel personal. Mi enseñanza ha sido, a excepción de la experiencia de CCC, siempre muy similar en este sentido. Lo único que ha cambiado es la utilización de las nuevas técnicas de la información.

A los alumnos les agrada el sistema, leen a los autores, aprenden, no pasan por examen final y están trabajando durante todo el año. De hecho, por ejemplo, al principio que se presentaban muchos a las oposiciones⁹, cuando les salía un tema de Filosofía de la Ciencia es el que elegían. Para mí era el índice de que aquello funcionaba, no las encuestas, ya que lo único que reflejan, a mi entender, es la sintonía de los alumnos con el profesor. En resumen, que a nivel

⁹ Se refiere a las del profesorado de secundaria.

de la enseñanza, desde mi llegada a la Universidad de TTT, no ha habido grandes cambios, debido al reducido número de alumnos que siempre hemos tenido por clase en Filosofía. Pero en otras titulaciones en las que el número de alumnos es o era masivo, antes y también ahora el número de alumnos por aula sigue siendo masivo.

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

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

5. Volver a la tierra. “Aunque académicamente fue un paso atrás tremendo”

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

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

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

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

La Universidad, en general, ha mejorado sensiblemente con la democracia. Se ha modernizado, saliendo del aislamiento al que estuvo sometida durante el franquismo. Cada vez más, aunque queda bastante camino por recorrer, nos estamos sumando al carro europeo. Se publica cada vez más en revistas de prestigio internacional y se participa también cada vez más en congresos internacionales. Por otra parte, los profesores más jóvenes ya suelen formarse en centros extranjeros de reconocido prestigio. En una palabra, la universidad se ha hecho más universidad.

6. La implantación de la Ley de Reforma Universitaria

Para Manuel, la Universidad española tuvo su mejor momento en las décadas de 1980 y 1990, coincidiendo con la euforia política y social catalizada por el triunfo del partido socialista en las elecciones de 1982. La promulgación de la Ley de Reforma Universitaria de 1983¹⁰ y la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica, con todas sus *inevitables* lagunas y *perversiones* en su aplicación, marcaron un hito en la historia de la universidad española.

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

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

¹⁰ Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

La Universidad, en general, en los últimos años ha ido a peor. Desde el gobierno del rector VVDD no se han vuelto a crear nuevas plazas para la promoción del profesorado. Con el rector VVDD, se crearon plazas tanto a nivel de titularidades como de cátedras, y eso ha desaparecido en los últimos años. Con lo cual, el profesorado no tiene modo de promocionarse dentro de su propia universidad, y es muy difícil que un profesor, ya asentado en una universidad y con cargas familiares, se desplace a otra por motivos de promoción personal. Los desplazamientos del profesorado estabilizado suelen ser temporales y por razones vinculadas con la investigación. La movilidad que sí es necesaria, ha de producirse en los primeros años de formación. Como decía, desde hace unos diez o doce años hemos ido dando pasos atrás, a pesar del buen estado de la economía española.

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

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

6.1. Las mejoras que permanecen y algunos errores

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

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

Creo que sí ha habido un cambio significativo en la Universidad de la democracia comparada con la Universidad del franquismo. Hoy se dispone de una mayor información, los profesores, por lo general, conocen cuales son los temas de investigación en los que se está trabajando en sus respectivas áreas a nivel internacional. Los contenidos de las materias que se enseñan en una universidad española y los que se pueden enseñar en cualquier universidad de

Europa o América son muy similares, algo que no acontecía en las Universidades del franquismo.

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

En concreto, las facultades de filosofía españolas están abiertas tanto a la filosofía continental como a la anglosajona, algo que no acontece en bastantes universidades europeas o americanas, un poco cerradas a sus respectivas tradiciones. Ese posiblemente sea el cambio más significativo que han experimentado las universidades españolas con el paso del franquismo a la democracia, al menos en Filosofía. Y ese cambio ha repercutido no sólo en la enseñanza sino también en la investigación.

A la LRU también le debemos una organización más democrática de la Universidad, aunque también es cierto que a veces ese espíritu democrático se ha llevado demasiado lejos, a situaciones absurdas, como cuando intervienen con voz y voto en el proceso de contratación del profesorado un alumno o un PAS¹¹. Fuera de esos casos límite, la democratización de la institución ha sido positiva.

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

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

¹¹ Personal de administración y servicios.

6.2. Los sexenios: ¿investigación versus docencia?

En el año 1989, como consecuencia de desarrollo de la LRU y siguiendo el ejemplo de otros países, se creó en España la *Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI)*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. “Llamados coloquialmente *tramos*, se otorgan por períodos de seis años, por lo que también son conocidos como *sexenios*” (Grupo Scimago, 2006:211). Para Manuel, la instauración de los sexenios ha promovido cambios importantes en la producción científica, aunque también ha introducido un cierto desequilibrio en la dedicación del profesorado universitario.

Yo creo que fue significativo cuando en el Gobierno de Felipe González se decidió evaluar la labor docente (quinquenios) e investigadora (sexenios) del profesorado. La investigación se evalúa a nivel del Estado y el profesorado comenzó a preocuparse más por la investigación. Eso fue un estímulo. La docencia se evalúa a nivel de las universidades y se transformó ya desde el primer momento en una evaluación ficticia, ya que se le reconoce a todo el que la solicita. De hecho ha acontecido que los profesores en general han tendido a preocuparse más por la investigación que por la docencia. Se sienten casi más investigadores que docentes. Y claro, ahora las autoridades académicas intentan recuperar esa docencia, pero sin poner los medios adecuados para ello.

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

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

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

Eso es lo que deberían controlar las autoridades académicas y, en función de ello, aplicar las medidas correctoras correspondientes.

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

En la investigación yo creo que siempre he sido muy constante. Durante muchos años impartía mis clases por las mañanas y trabajaba en casa por las tardes. Desde el año 1993, aproximadamente, hago todo mi trabajo en el despacho de la Facultad, sólo trabajo en el despacho de casa los fines de semana. Tengo tantos sexenios reconocidos, en total cuatro, como años llevo en la Universidad desde que defendí mi tesis doctoral en el 79. El próximo año me corresponde solicitar el quinto sexenio. Tengo tres libros publicados y un número importante de artículos, una media de dos o tres por curso académico. He sido constante en mi trabajo y, lógicamente, es ahora cuando me siento más preparado y también con más planteamientos personales -por ejemplo- ese ensayo [señala el que tiene sobre la mesa] da cuenta de un enfoque bastante original del viejo problema filosófico del que me he venido ocupando en mi trabajo de investigación, el problema de cómo se vinculan el lenguaje y el pensamiento con el mundo. Como decía, he trabajado siempre de un modo constante y soy bastante crítico con lo que escribo y con lo que leo.

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

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

6.3. Las perversiones de los sistemas. “La oposición iba a ser muy dura y que se me iba a suspender”

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

Universidad que la sacaba y los tres vocales restantes eran designados mediante sorteo por el Consejo de Universidades y según el procedimiento que reglamentariamente estableció el Gobierno¹³.

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

En el año 1989 solicitamos la creación de una cátedra para el área y también tomamos el acuerdo de que fuese yo el candidato. Se creó esa cátedra con el perfil de Filosofía de la Ciencia. En el año 1990 tuvo lugar la oposición, siendo yo el único firmante. Como aquí no había catedráticos, el tribunal estaba todo él constituido por profesores de fuera. Se celebró el acto de presentación un día por la mañana y se me convocó para realizar el primer ejercicio para el día siguiente. La tarde de la presentación el tribunal se fue de excursión a EEE y ese mismo día por la noche me llamó por teléfono el presidente del tribunal para decirme que la oposición iba a ser muy dura y que se me iba a suspender. El por qué de esa decisión no lo sé, ya que el tribunal no había visto ni mi proyecto docente ni mi investigación. El hecho es que la oposición fue muy dura, tipo examen de colegial. Y las preguntas nada o muy poco tenían que ver ni con el proyecto docente presentado ni con mi investigación, sino que cada miembro del tribunal (no ciertamente todos) se dedicó a hacerme preguntas de su respectiva especialidad, tratando además de ridiculizar mis respuestas. Me pasaron con tres votos el primer ejercicio y me suspendieron en el segundo. Esos son los hechos.

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

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

¹³ Artículos 33-38.

una ayudante, para la que la Universidad se negaba a dotarnos de una titularidad más.

Algunos años después decidimos solicitar una nueva cátedra a la que se presentó un compañero del área más antiguo que yo. También a él le suspendieron, por otras razones. Un nuevo compás de espera y por último, propuse volver a sacar a concurso la cátedra. Planteé si alguien del área estaba dispuesto a presentarse a ella, al mismo tiempo que yo concurría a una convocatoria de 20 cátedras para aquellos titulares de la Universidad de TTT que tuviesen más méritos¹⁴. Se aceptó mi propuesta, conseguí la creación de esa cátedra, salió a concurso oposición, me presenté a ella y la gané sin problemas.

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

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

7. La carga de la gestión. “Ser director de departamento es una pérdida de tiempo”

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

¹⁴ A finales de la década de 1990 y principios de la del 2000, un buen número de universidades convocaron un concurso interno de méritos para dotar de cátedras a aquellas personas con méritos reconocidos suficientes para lograr esta promoción. El curriculum de los candidatos era evaluado por la ANEP (Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva), la misma que evalúa los proyectos de investigación y desarrollo del plan nacional. Juana también sacó su cátedra también en el año 2002, en un proceso similar llevado a cabo en la Universidad de Barcelona.

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

Estuve bastante tiempo, yo diría que demasiado, nueve años de director de departamento y dos y pico de decano. [Mi experiencia de gestión fue] bien, porque lo de decano fue un trámite. Es decir, acepté el cargo para llevar a cabo la transformación de la antigua Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en las dos nuevas facultades de Filosofía, por una parte, y Ciencias de la Educación, por la otra. Además cada una de las Secciones tenía sus juntas de sección y su presidente. Es decir, que las funciones del decano a nivel interno las desempeñaban los presidentes de Sección. El papel del Decano se reducía prácticamente al de coordinación y representante del Centro en las Juntas de Gobierno. Otra cuestión distinta ha sido mi gestión como director del Departamento. Durante ese período nos dotamos de la infraestructura bibliográfica, se planificó la formación de los nuevos profesores, y se llevaron a cabo las gestiones oportunas para que se dotasen las plazas correspondientes. A través de esa gestión se logró formar y consolidar el grupo de los 7 profesores que ahora somos en el área. También se logró un espíritu de colaboración y la consolidación de dos grupos de investigación, uno en el ámbito de las ciencias formales y el otro en el ámbito de las ciencias empíricas. En el 2006 esos dos grupos nos integramos en uno sólo, cubriendo esos dos ámbitos de trabajo.

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

8. ¿Cuál es la misión de la Universidad?

Las transformaciones económicas, políticas, sociales y tecnológicas de los últimos años han puesto en cuestión el papel que tradicionalmente ha ido representando la Universidad, planteándole nuevos retos y misiones, a veces contradictorias, y que pueden encarnar posicionamientos muy diferentes (Hanna y colaboradores, 2002). De hecho, uno de los puntos de la confrontación de algunos sectores universitarios con el

proceso de construcción del EEES, se basa en la visión de que el desarrollo de la declaración de Bolonia vehicula una visión economicista y empresarial de la Universidad (Asamblea PDI-PAS, 2009). Para Manuel, este es un cambio que se percibe en el ambiente.

Ahora, en los últimos años, se está generando una concepción economicista de la Universidad. Parece que la Universidad tiene que ser rentable económicamente, y aquellas titulaciones que no lo son, porque no obtienen financiación exterior, es como si no tuvieran razón de ser. Estamos pasando por más restricciones, toda aquella iniciativa de traer profesores visitantes, visitas de investigadores, etc., todo eso sigue pero disminuido. La situación es peor, es como si estuviésemos ahogados por el presupuesto. Esta mentalidad economicista y de falta de medios ha generado una especie de desmoralización del profesorado. No se promociona a las nuevas generaciones, en el sentido de que cuando se jubila un profesor o se muere, se amortiza la plaza, o sea, que no se crean plazas nuevas, lo que implica un empobrecimiento paulatino de la Universidad. Falta una perspectiva de futuro. Nosotros, en el área, estamos bien, se puede trabajar tanto desde el punto de vista de la docencia como desde el punto de vista de la investigación. En Filosofía el número de alumnos por clase es reducido. Desde un punto de vista pedagógico la situación es casi ideal, ya que permite un sistema de enseñanza-aprendizaje muy personalizado. Es decir, las condiciones de trabajo son bastante buenas, disponemos de unos buenos medios materiales (despachos, fondos bibliográficos, equipos informáticos, etc.) y de unas condiciones también buenas para la formación de nuestros alumnos, pero esa no es, en general, la situación de la Universidad.

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

8.1. La convergencia europea y la mejora de la enseñanza

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

Creo que llevamos algunos años en los que se están dando palos de ciego. La idea de convergencia europea es buena, el modo en el que se está llevando a cabo no tiene ni pies ni cabeza. La casi totalidad de la comunidad europea establece tres años para el grado y dos para los másters, nosotros, por eso de que España es diferente, establecemos cuatro años para el grado y uno para el

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

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

Por lo que a la Universidad en general se refiere, en los últimos años se ha manifestado, a nivel oficial, una mayor preocupación por la docencia, pero, a mi modo de ver, esa preocupación es sólo aparente, ya que no va acompañada de una disminución de los alumnos por clase. Con cien o más alumnos por clase las guías docentes se convierten en papel mojado. La preocupación oficial por la docencia es sólo de boquilla. No es real porque no podemos pensar en guías docentes, en una enseñanza tutorizada y al mismo tiempo estar manteniendo grupos de ciento y pico alumnos. Eso es una mentira. Una cuestión distinta es mi situación particular o la de los profesores de mi Facultad. Nosotros sí que podemos hacer guías docentes y ponerlas en práctica. De hecho hace más de veinte años que mis programas son guías docentes. Pero en la inmensa mayoría de las titulaciones universitarias no se dan las condiciones adecuadas para desarrollar una guía docente. La situación es tan absurda y paradójica que incluso a nivel del propio Ministerio, no hace mucho, la Ministra de Educación, manifestó que aquellas titulaciones que no tuviesen ciento y pico alumnos de

matrículas había que cerrarlas. Si esto es así, ¿en qué tipo de enseñanza están pensando? Yo no sé si pensarían en dividirlos o no. Supongo que no, porque de lo que se trataba era de la rentabilidad económica de los centros. El hecho es que seguimos con grupos de cien o más alumnos por clase. Y con ese número de alumnos por grupo, no es posible ni se va a cambiar el sistema de enseñanza. Mi experiencia es que el tipo de enseñanza que se imparte en las Universidades ha cambiado muy poco en los últimos 20 o 30 años, y si no ha cambiado no es porque el profesorado universitario no sepa lo que es un buen sistema de formación, sino porque los responsables políticos de la educación no se han preocupado por cambiar las condiciones en las que ese proceso de formación debe y puede desarrollarse.

Lo único que ha aparecido en los 5 o 6 últimos años es una aparente preocupación a nivel oficial por el tema de la docencia, debido a que, a raíz de la evaluación de la investigación, el profesorado tendió a centrarse más en la investigación que en la docencia. Pero, a mi modo de ver, esa preocupación oficial por la docencia, no va acompañada de una puesta en funcionamiento de los medios materiales que una verdadera enseñanza universitaria requiere. Entiendo que la enseñanza universitaria tiene que consistir básicamente en orientación y tutorización. Nada de eso se puede hacer con grupos de cien o más alumnos.

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

9. Seguir el camino marcado “*eso es calidad de vida*”

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

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

¿Mi futuro? Académicamente se está acabando, claro está. Pienso seguir trabajando igual que hasta ahora, pero lo cierto es que son ya muy pocos los años que me quedan para jubilarme. Aparte de mi trabajo académico hay otras muchas cosas que me gustan. Hago pesca submarina, atiendo a unos viñedos que heredé de mis padres, hago mi propio vino, etc. Es decir, que aparte de la vida académica también realizó otras actividades que nada tienen que ver con

ella. Considero que eso es calidad de vida y en parte puedo tenerla por encontrarme en GGG. Sí, todas esas actividades sería difícil poderlas realizar en otra parte. Aquí la vida es muy tranquila y, lo que es sumamente importante, puedes, al mismo tiempo que participas de una vida cultural rica, no perder el contacto con la naturaleza. Posiblemente el sólo contacto con la naturaleza nos embrutezca, pero una vida totalmente alejada de ella y sometida a este cambio constante de la sociedad actual es también muy posible que sea la fuente de muchos desequilibrios personales. Debe haber perspectivas de futuro para poder vivir pero no tantas que seamos totalmente incapaces de prever lo que ese futuro nos puede deparar.

Referencias

- Assamblea PDI-PAS (2009). *La cara fosca del pla Bolonia. Contra la Universitat S. A. en defensa de la Universitat pública*. Capellades (Barcelona): Edicions Bellaterra.
- Fischer, Kurt W. (2009) Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching. *Mind, Brain and Education* 3.1: 3-16. Published Online: Mar 11 2009:
<http://learningandthebrain.gw.utwente.nl/Explorations%20in%20Learning%20and%20the%20Brain%20QS%20final.pdf>
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. (1994 [1997]). *La Nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grupo Scimago (2006) Producción ISI y tramos de investigación: cómo combinarlos en un nuevo indicador. *El profesional de la información*, 15/3, 227–228.
- Hanna, D. y colaboradores (2002). *La Enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: a frame for effective use of educational technology*. London: Routledge.
- MEC (1969). *La educación en España: Bases de una política educativa*. Madrid: MEC.
- Postman, Neil (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión dos mundos. *Educar*, 28, 41-60.
- Sawyer, R.K. (ed.) (2006), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, New York.