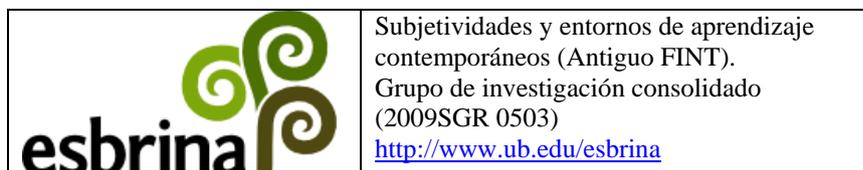


Historia de vida profesional:  
**Del “referente cultural” al “profesional  
unidimensional”:** treinta años de  
**experiencia académica**

Aida Sánchez de Serdio Martín

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



## **Del “referente cultural” al “profesional unidimensional”: treinta años de experiencia académica**

Aida Sánchez de Serdio Martín<sup>1</sup>

### **1. Una llegada, dos extremos del camino, un punto de encuentro**

El contacto con Isabel me llegó en forma de una dirección de correo electrónico y un número de teléfono, que pronto se materializaron en una voz telefónica y una cita para una entrevista. No tenía muchas referencias sobre su trayectoria, aparte de la facultad a la que pertenecía, de modo que me dirigí al encuentro con un esquema general de los temas a tratar y todas las posibilidades abiertas.

Isabel me había dado indicaciones concretas acerca de la ubicación de su oficina, pero me costó un rodeo llegar hasta el edificio anexo, pasando por el edificio principal de la Facultad de Biología. Fue como reconstruir la historia reciente de la universidad a través de la arquitectura. El edificio “moderno”, inspirado por las tendencias de los 70, recuperaba los materiales sencillos de la construcción tradicional —baldosa de barro, ladrillo, vigas de hierro visto—; las formas rectas se combinaban rítmicamente con las curvas, las plantas colgantes pendían de balcón a balcón del patio central, una claraboya en lo alto daba al conjunto un aire de invernadero. Isabel me contará más tarde que la facultad se resistió a mudarse a este nuevo edificio a principios de los ochenta desde el céntrico edificio de Plaza Universidad. Por lo visto hizo falta un ultimátum del rectorado para hacer efectiva la mudanza, y para cuando se instalaron ya se les había quedado pequeño: sólo seis aulas para las necesidades de una facultad en plena modernización. Tras cruzar un breve pasaje, poblado de estudiantes como a la espera de algo al sol del mediodía, me sumergí en la construcción del aula, de ladrillos de cemento gris y discreta funcionalidad acristalada. O tal vez la cercanía cronológica no me dejaba percibir su estilo. Hice tiempo hasta la hora convenida y llamé al timbre junto a una pesada puerta metálica. Desde el interfono me atendió la misma voz telefónica de Isabel, que por fin se materializó casi al final del pasillo, a la puerta de su oficina.

Amablemente reiteramos las presentaciones y me invita a sentarme a la pequeña mesa de reuniones de su espacio de trabajo individual. No hay nadie más a quien podamos molestar ni que pueda interferir en la grabación, cosa que me alegra. Tras un breve recordatorio del enfoque e intereses del estudio, iniciamos una conversación a través de la cual tendré la oportunidad de conocer los más de treinta años de experiencia de Isabel en la universidad, transcurridos con dedicación exclusiva desde que obtuvo la primera plaza como ayudante. Inevitablemente me siento al otro cabo del camino, contemplando ese itinerario desde mis apenas 10 años de vinculación con la docencia. Ella ha conocido todas las etapas de la universidad desde los setenta, y ha experimentado lo que es consolidar un área moderna de docencia e investigación partiendo de las bases de una docencia marcada por el contexto social y cultural de la dictadura. Este sentimiento a la vez de distancia y conexión se filtrará a lo largo de todo el intercambio.

---

<sup>1</sup> Universidad de Barcelona

## 2. Un inicio que pudo no haber sido

Isabel terminó la carrera de biología en 1967 como la octava o novena promoción, cuando todavía no era una titulación grande. Aunque los grupos en los que ella estudió ya empezaban a crecer, los anteriores apenas tenían 20 o 25 personas. Como confirmando su argumento de la dificultad de encontrar salidas profesionales en el campo de la biología, tras licenciarse pasó cinco años impartiendo docencia de bachillerato en una escuela privada. La mayoría de los titulados terminaban dedicándose a la docencia o, los menos, entraban en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Esta falta de salidas laborales determinó en parte que toda su carrera, salvo los años iniciales de docencia en el bachillerato, se desarrollase en la docencia. En 1973 surgió su primera oportunidad de entrar en la entonces llamada Cátedra de Histología como ayudante de prácticas. La enseñanza secundaria volvió a presentarse como opción al ganar unas oposiciones en 1977. Sin embargo, por una confusión en los datos, le correspondió una plaza en Tarragona en lugar de en la provincia de Barcelona, como era su intención. A principios de la treintena, Isabel tenía hijos pequeños y no estaba dispuesta a desplazarse tan lejos. Por consiguiente “ni se lo planteó” y renunció a la plaza. Ese mismo año empezó el doctorado.

## 3. La universidad en los 70: idiosincrasia, arbitrariedad, precariedad

Estos inicios en la carrera docente nos dan pie a hablar de las condiciones del acceso a la carrera académica y de los modos de hacer en la universidad de los últimos años de la dictadura. No existían los departamentos como tales y todo pivotaba alrededor de “las cátedras”. Los ayudantes se escogían por su “libre albedrío” en función de las simpatías o el interés del estudiante en cuestión. Pero no sólo se trataba de los catedráticos; en todos los aspectos importantes las decisiones siempre venían de arriba. Como la misma Isabel me explica, “en general la entrada de los profesores no se hacía mediante comisiones como ahora. Las plazas ‘caían’ del Ministerio; nadie las pedía, ‘caían’”. Para las plazas superiores —adjuntos, agregados y catedráticos—, Madrid era el centro de las oposiciones. En su caso, no obstante, se trataba de un trabajo más precario, con contrato temporal:

*Sí, de septiembre a septiembre. Y era exactamente eso: “Han dado una plaza de ayudante; a ver quién la podría ocupar”. Y según las simpatías, o si algún estudiante había mostrado interés, te la daban. Se cobraba muy poco. Y si lo quieres añadir, antes del año 1977, cuando aun no había democracia, al firmar el contrato de profesor ayudante había que jurar los Principios del Movimiento Nacional. Yo creo que no lo llegué a hacer... Claro, no. Empecé el doctorado en el 77-78 y leí la tesis en el 82.*

La universidad le ofrecía una jornada laboral que podía compaginar con la familia y, sobre todo, no la obligaba a trasladarse de Barcelona. No obstante, las condiciones de trabajo tampoco eran fáciles y los horarios podían ser muy variables. Los ayudantes se ocupaban de las prácticas, y dado que el aula en la que trabajaban en el edificio central era muy pequeña, había que multiplicar los grupos de prácticas y, por consiguiente, extender la jornada.

*Llegamos a hacer prácticas de ocho a diez de la noche. Bueno, teníamos que salir un poco antes de las 10 porque cerraban el edificio. Hacíamos unos horarios bastante extraños y además éramos muy pocos profesores ayudantes, o sea que nos tocaba hacer bastantes prácticas. Después, justamente en el año 82, nos trasladaron aquí.*

Tras la resistencia inicial y el ultimátum rectoral subsiguiente, la Facultad se trasladó al nuevo edificio, acabado hacía cinco años y ya inadecuado para las nuevas necesidades, y casi inmediatamente se empezó la construcción de uno de los aularios anexos al edificio principal.

#### **4. Estrategias de supervivencia en la formación docente**

Me pregunto cómo fueron sus inicios en la docencia al recordar cómo fueron los míos, y al imaginar por lo tanto lo que debía suponer para una persona titulada recientemente enfrentarse a la enseñanza en el mismo nivel educativo que acababa de superar. Los primeros años fueron una experiencia dura.

*Porque enfrentarte a una clase de ochenta con tan pocos medios... No porque yo tuviese pocos, porque nadie tenía. Tenías unas fotocopias que les podías pasar, más adelante unas transparencias que podías proyectar. Nosotros, como trabajamos mucho con material sobre imágenes, pues pasábamos diapositivas y todo eso. Pero quiero decir que no tuve... No sólo yo, todos. Tuvimos que hacérselo todo nosotros y nadie nos dijo “no, es mejor que empieces por aquí”, no, en absoluto...*

El aprendizaje como docente se produjo entonces por repetición sobre la práctica. Todos sus compañeros se encontraban en la misma situación y no había nadie que tuviera más experiencia. Los intercambios de materiales y formas de trabajo se hacían entre iguales, compartiendo las mismas dudas y dificultades. Ahora la situación ha cambiado, con la oferta de cursos de formación permanente del profesorado y que ella ha realizado en varias ocasiones. Las necesidades del alumnado han cambiado también, así como los recursos técnicos, y es necesario actualizar las propias habilidades como docente. Sin embargo, no todos los tipos de formación le han parecido igual de útiles.

*Pues aprendí a base de repetir muchas veces. Durante muchos años no ha habido ninguna formación del profesorado. Ahora hace unos años en que sí que hay cursos en el ICE; yo he ido a algunos y me han servido, sobre todo los de informática y cosas así. Pero siempre me ha dado la impresión de que lanzaban campanas al vuelo y que no concretaban demasiado. Al menos a mí no me servían... Las primeras veces que fui a sesiones en las que explicaban la evaluación continua, lo presentaban como un éxito total, aprobaban el ochenta y tantos por ciento, pero yo no lo veía tan claro. Tal vez fuera porque los que me lo explicaban eran de unas disciplinas muy distintas de la mía, pero no acabé de... No me sirvieron de mucho. Pero eso sí, la formación del profesorado ha faltado mucho, sobre todo hace unos años. O sea que te enfrentaban a una clase y allá te las apañes.*

## **5. Una universidad en transformación: el difícil equilibrio con la investigación, nuevos desafíos docentes y aumento de la precariedad**

Isabel ha vivido la transformación de la universidad desde principios de los años 80 en todo su recorrido. La Ley de Reforma Universitaria de 1983 marcó el inicio del proceso de autonomía universitaria, así como del desarrollo de las competencias autonómicas en materia de enseñanza superior. Desde finales de los años 70 la universidad experimentó el acceso de cada vez más capas sociales a la enseñanza superior, cosa que se reflejó en un incremento cuantitativo de su alumnado, que del curso 79-80 al 98-99 se multiplicó por tres (Egido, 2006). Este incremento fue especialmente notable en el caso de las mujeres. Por otra parte, se amplió la oferta de estudios, y se multiplicaron las instituciones universitarias, pasando de 29 universidades públicas en 1980 a 48 en 2000; a las cuales ha que añadir las universidades privadas que en 2005 eran ya 22 (Ibid.). Finalmente, se reguló la forma de gestión y acceso a la carrera docente. Por ejemplo, al señalar los cambios positivos que se han producido desde que ella se encuentra en la universidad, Isabel señala que, en contraste con las formas de acceso a la carrera académica que caracterizaban la universidad que ella conoció como ayudante de prácticas, se ha ganado en racionalidad y cierta mayor ecuanimidad en los modos de otorgar las plazas.

*Ahora al menos la entrada del personal, ya sea de becarios, asociados, personal administrativo, o lo que sea es más controlada. En aquella época era completamente basado en el “este me gusta, este no me gusta, yo quiero, yo no quiero”. Esto se ha arreglado y lo encuentro bien, aunque no siempre sea absolutamente justo. Pero encuentro que ahora está mucho más reglado, y que el personal, ya sea por sus méritos o... Que tal vez no estaría de acuerdo en los criterios, pero al menos hay unos criterios que en principio son válidos para todo el mundo. En los primeros años esto no era así. Esto me parece interesante y además muy positivo.*

Así pues, los inicios de su carrera se producen en un momento en que la universidad debe enfrentarse a la modernización y a la creación de los órganos académicos y de gestión necesarios para este proceso. Al valorar todos estos años de carrera, Isabel hace un balance positivo pero recuerda la dificultad que supuso en los inicios, en un área pobre en personal por circunstancias históricas, poner en marcha proyectos de investigación y, de hecho, crear el Departamento como tal.

Actualmente, en su posición como titular, Isabel compagina docencia en todos los ciclos de la carrera, e investigación con un grupo no consolidado sobre biología de la reproducción de invertebrados marinos. También ha ocupados cargos de gestión como secretaria del Departamento, miembro del Consejo de Estudios y de la Comisión de bibliotecas. El grupo de investigación del que forma parte está compuesto por catedráticos, titulares y asociados mayoritariamente de su misma generación, “de la primera época, de los que empezamos más o menos hace treinta y algo de años”, y se dedica a la zoología, a diferencia de grupos más recientes que estudian cosas como biología molecular. En la actualidad no es un grupo consolidado pero lo había sido en momentos anteriores. Ser un grupo consolidado es “un pez que se muerde la cola”, cuantos más recursos y personal se tienen, más fácil es consolidarse, y si se es un grupo consolidado, más fácil es conseguir recursos y personal. El problema es que de tres o cuatro años a esta parte, la dedicación a la docencia parece ocupar el tiempo y las

fuerzas que se podrían dedicar a la investigación. A pesar de que esta carga docente es compartida por todo el profesorado, la aparición de figuras más especializadas en la investigación marca una diferencia en este sentido.

*Depende del grupo de investigación en que se esté, y de si hay una base mayor de gente que sólo haga investigación, porque aquí en el departamento hay grupos así. Algunos que están en el Parque Científico y que prácticamente no tienen docencia, sólo hacen investigación o cursos de máster. Claro, esta gente tiene mucho más tiempo y más personal. Y es lo que decíamos, un grupo de calidad tiene más dinero porque tiene más personal, etc. Entonces la docencia se reduce mucho.*

Isabel lamenta no poder dedicarse más a la investigación, en parte también por el reconocimiento académico que representa.

*Claro que lo lamento. Sí, sí. Porque además, la valoración del currículum se hace por la investigación y no por la docencia. Y entonces te vas quedando atrasada.*

Por otro lado, ha percibido todos los complementos por docencia que puede tener en este momento de su carrera (cinco, a razón de uno cada cinco años). Son los complementos previstos por la LRU y que se conceden cuando la docencia es evaluada positivamente —aunque en la práctica se producen muy pocos casos de denegación del complemento por evaluación negativa, llegando a convertirse casi en un proceso administrativo de reconocimiento de antigüedad (Tejedor, 2008). Ella no ha experimentado las nuevas formas de evaluación docente que se plantea desarrollar la Universidad de Barcelona (y que yo he estado leyendo atentamente en los últimos meses, gracias al celo de la institución que nos envía ejemplares de todas sus directrices, y en previsión de lo que me tocará en el futuro). Según el manual en cuestión, en el que se explica este plan experimental, la forma de evaluación de los méritos docentes incluirá la realización de un auto informe aportando evidencias de lo que en él se argumente (entre ellas las encuestas de opinión del alumnado), un informe por parte del jefe de estudios, una valoración por parte de la Comisión Académica y un resumen evaluativo global (está en proceso de valoración la observación directa de la acción docente en el aula, y un nuevo modelo de encuesta al alumnado) (Universitat de Barcelona, 2007). Según se argumenta, la finalidad no es simplemente la de asignar complementos retributivos autonómicos, sino que su objetivo es prioritariamente en detectar “lo que es necesario mejorar, y llevar a cabo las acciones formativas necesarias” (Ibid.: 13). Percibo todo a lo largo del redactado una capilarización de la mirada normativa, una proliferación de instancias evaluadoras y una preocupación por la conciencia individual y la “mejora” que me traen aromas foucaultianos.

La LRU de 1983 fue precisamente la ley que formalizó en su articulado la necesidad de introducir alguna forma de evaluar el desempeño docente y de incentivar esta dimensión. Más adelante, el Real Decreto de Retribuciones de 1989 reguló los períodos y forma de evaluación, así como las retribuciones a percibir en caso de evaluación positiva. Por otra parte, definió a los alumnos y los informes de la universidad como las fuentes principales a considerar para la evaluación (Tejedor, 2008). Sin embargo, Isabel se declara escéptica respecto del papel que desempeñan en esta evaluación las encuestas

el alumnado, tanto por las preguntas que se hacen como por el valor que dicha opinión pueda tener.

*Las encuestas que hacemos a los alumnos las encuentro poco adecuadas. Los alumnos están en unos niveles que les tienes que decir que no hablen en clase, que no coman, que no hagan ruido... ¿Y después nos fiamos de su criterio en las encuestas? A mí no me sirven de nada estas encuestas. No me sirven y no creo que sean representativas.*

Al hablar de estos temas, se pone evidencia cómo está cambiando la vida académica y cuáles son las nuevas exigencias que se le presentan al profesorado actualmente (eficiencia, competitividad, flexibilidad) y el largo plazo de precariedad inicial a que deben enfrentarse.

*Yo tengo tres hijos que no se han dedicado a la vida universitaria y lo celebro, porque veo a gente de la edad de mis hijos que todavía se encuentra en situación de tener contratos extraños. Son gente muy válida, muy competente. No sé si en otros departamentos pasa; aquí en la facultad pasa y supongo que pasa en todas las facultades. Pienso que no puede ser que un individuo de treinta y tantos años, después de estar trabajando tanto, de irse al extranjero y volver, de hacer sacrificios, aunque disfrute haciendo lo que hace, cosa que también es importante, no esté consolidado, no tenga una tranquilidad profesional. Esto me parece bastante grave.*

La situación que describe se parece efectivamente no sólo a la mía (precisamente en la treintena y con un horizonte contractual finito, por el momento) sino a la de tantas y tantos colegas de mi misma generación, recién doctorados y recién encarrilados en la carrera académica, que ahora más que nunca hace honor a su competitivo nombre. En concreto Isabel, que no aceptó una plaza fija en un instituto para no descalabrar su vida familiar cuando sus hijos eran pequeños, menciona la necesidad de incentivar por movilidad pero al mismo tiempo reconoce la presión que esta nueva exigencia de la vida académica ejerce sobre la vida personal.

*Tal vez uno no sacrifica nada. Tal vez le gusta y ya está. Pero es eso: durante una época de la vida, y luego tener una cierta tranquilidad. O habrá a quien le gustará siempre hacer esto, siempre yendo y viniendo. Cada uno vive su vida como le conviene y como mejor le parece. Pero que esto sea así como modelo lo encuentro... No me gusta. Por otro lado creo que habría que inculcar a la gente la movilidad. Aquí nadie quiere moverse de su sitio. En parte es lógico, pero en un país tan pequeño, tener gente que no se quiera mover... Ya no hablamos de ir por Europa, sino simplemente irse a otro sitio, a todo el mundo le cuesta mucho. Esto se tendría que fomentar. Supongo que la gente se movería más si les ofreciesen puestos de trabajo interesantes. Si te ofrecen lo mismo que aquí, irte de becario a Alicante, pues la verdad...*

## 6. Nuevos alumnos, nuevos modelos educativos. La crisis de una universidad de cultura

Uno de los ejes de cambio y tema clave que surge en nuestra conversación está relacionado con la transformación del alumnado con que se enfrenta como docente. Para empezar ha habido un cambio cuantitativo con los años y, en comparación con las promociones de las que había formado parte Isabel, en la actualidad se encuentran con primeros cursos de 300 alumnos, más de los que probablemente podrá absorber la sociedad como licenciados en Biología. Frente a esta situación se han tomado medidas como subir la nota de corte para el acceso y diversificar las especialidades para aumentar la empleabilidad de sus titulados, incluyendo por ejemplo bioquímica y ciencias ambientales. Los nuevos planes de estudios también contribuirán a esta diversificación.

Pero la clave del cambio en el alumnado es más cualitativa que cuantitativa. Isabel ya me había señalado cómo la docencia ocupa cada vez más tiempo frente a la investigación, y esto está relacionado con el nuevo tipo de alumnado que llega a la facultad y con los cambios en la manera de enseñar que esto supone. Para empezar, destaca la reciente incorporación de la evaluación continua a las prácticas docentes de la facultad. Por el momento los grupos de alumnos pueden acogerse voluntariamente a la evaluación única o continua.

*Casi el cincuenta por ciento se ha decantado por la única y el otro cincuenta por la continua. Los alumnos que tengo ahora son de primero y entonces las cosas que les propones... Los de tercero que tuve el semestre pasado han ido mejor. Pero los de primero no se saben organizar, se les acumula el trabajo y no lo hacen bien. No sé si teniendo el profesorado más experiencia podríamos... Porque claro, ahora estamos haciendo el horario de clases magistrales con todas las horas presenciales, y además hacemos evaluación continua. Esto nos comporta muchísimo trabajo y encima le das al alumno mucha información que no tiene tiempo de... Ya te digo que los de tercero del primer semestre, los de biología celular, quizás ya están más maduros y se lo saben organizar mejor, digamos. Pero los de primero van de cabeza, hacen justo lo que se les pide sin profundizar en nada porque no tienen tiempo o porque no saben, o por lo que sea. Y no veo que esto les haga mejorar la asimilación de los conocimientos que en definitiva debería suponer esto. Yo creo que de momento no es así. Cuando realmente no haya tantas horas de clase presencial y tengamos más tiempo teórico para hacer las cosas, puede que vaya mejor. Ahora, de momento, no lo creo.*

A esta primera experiencia con la evaluación continua, que Isabel retrata con luces y sombras, se añade el uso de herramientas tecnológicas para el seguimiento y la comunicación con el alumnado, que aun intensifica más la jornada laboral del docente. En su caso no ha empezado a utilizar todavía las plataformas telemáticas de la universidad sino que de momento se trata de una comunicación regular vía correo electrónico.

*Por lo que a mí me han explicado en las reuniones que hemos tenido, la sensación que tengo es que hay que estar siempre pendiente de lo que el alumno te pueda pedir y lo que tú le puedas ofrecer. Eso significa que cada día, entiendo*

*yo, tienes que entrar en el ordenador y decir “ahora este me pregunta esto y yo le envío este ejercicio, ahora se lo corrijo, ahora se lo mira”... Esto es lo que yo he entendido desde este punto de vista. Y veo que esto te ocupa mucho si no se coge una dinámica de saberlo hacer, y yo de momento no sé. Supongo que ya lo aprenderé.*

Todos estos cambios llegan en un momento en que Isabel tiene ya una larga carrera docente a sus espaldas. Al hablar de lo que estas transformaciones significan en su vida profesional, me pregunto cómo se interrelacionan con lo que ella considera que es su misión como docente, con aquella idea de sí misma que haya podido guiar su tarea académica hasta ahora.

*No sé, no me lo he planteado. Formo parte de la institución para bien y para mal. Por tanto, no sólo se trata de aportar unos conocimientos a los alumnos sino de darles un estilo de ir por la vida y también un estilo de aprender. Que tengan curiosidad e interés no por un resultado inmediato sino por un resultado a largo plazo. Que vayan haciendo un seguimiento de conocimientos que sentarán la base para seguir avanzando. Por otro lado me parece que la evaluación continua llevará un poco hacia esta idea del resultado inmediato.*

Ampliando el debate sobre la misión docente a la misma institución universitaria surge otro de los temas clave en relación con el cambio para Isabel, un tema cuya posibilidad de emergencia está directamente relacionada con la perspectiva histórica de más de 30 años de vida académica. La universidad entera ha visto transformada su finalidad o su sentido social último: de ser el referente cultural para un país, ha pasado a ser un lugar donde se forma a profesionales especializados en su campo. Esto es a la vez una ganancia por lo que respecta a las disciplinas y los campos de conocimiento, pero sobre todo una pérdida en el sentido de valor humano y cultural. Y si a la universidad de hace 30 años se la podía tachar con razón de antidemocrática y arbitraria, por otra parte sí que tenía este papel referencial.

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

El sentimiento de algo que se pierde convive con una conciencia de la necesidad de un cambio de mentalidad en el profesorado, marcando así una cierta tensión contradictoria que parece relacionarse de nuevo con el hecho de estar casi al final de la carrera académica. Esta necesidad de cambio de mentalidad se conecta de nuevo con las transformaciones del alumnado y sus necesidades. La experiencia con la evaluación continua y los nuevos modos de enseñanza han hecho evidente para Isabel que no es

posible concebir ya la enseñanza universitaria como un proyecto basado en la transmisión de todo el saber propio a una nueva generación; tanto el docente, como los alumnos, la estructura académica y el saber mismo han cambiado. Se produce un desplazamiento del énfasis educativo, desde la comunicación de un campo de saber establecido hacia lo que el alumno puede aprender en cada momento, aunque ello suponga ahondar en el abandono de aquel modelo de universidad culta.

*Me parece bien que haya cambios. Creo que es importante, y creo que es importante que haya cambios en la mentalidad del profesorado, en el sentido de saber encontrar lo que hay que darle al alumno en cada momento. No les podemos dar todo lo que sabemos, porque no puede ser. Cada vez sabemos más y el tiempo es limitado, por lo tanto no podemos... Con estos créditos no puedo explicar esta asignatura, y te tienes que limitar a estos créditos, porque esto va así, porque si no cada vez tendríamos más créditos y no puede ser. Por lo tanto ahora lo difícil es saber limitar el conocimiento, la información que hay que dar a los alumnos, saber lo que es fundamental para la formación que se les quiere dar. Esto es algo que al profesorado que está enseñando desde hace muchos años le costará cambiar; hacer este cambio desde querer explicarlo todo a decir "bueno, esto es lo que tenemos que hacer, y lo otro ya lo aprenderán cuando lo necesiten". Yo creo que esto es un cambio de mentalidad importante. El cambio de mentalidad del profesorado tiene que ser importante. Y esto lo veo bastante difícil. Y tal vez eso que decía de que la universidad tiene que ser una institución que tenga un peso social ya no sea así ahora. La universidad tiene que ser un lugar donde se formen unos profesionales que sean competentes, y lo del nivel cultural, eso ha que dejarlo para otro... O a lo mejor tiene que desaparecer, no lo sé.*

## **7. El horizonte profesional**

La visión de Isabel de estos cambios se matiza al pensar en el largo plazo. Lo que en las primeras fases de aplicación produce tensiones y no excesivos beneficios podría, con una perspectiva más larga, ser interesante a la hora de lograr un cambio en la actitud de los estudiantes. Sin embargo, su propia trayectoria ya no acompañará estos cambios ya que, como ella misma dice, a sus 63 años probablemente no se vaya a quedar más de un año o dos más en la universidad.

*Ya está bien. Y además pienso que esta insistencia en comenzar a aplicar las nuevas formas es también porque la universidad está pensando en que toda la gente que ya tiene una cierta edad se vaya marchando y entre gente más joven. El rector lo dice cada vez que tiene ocasión, en reuniones o donde sea: "el relevo". O sea que tienen esta idea. Si yo tuviese una perspectiva de diez o quince años más, pienso que estaría bien esto de la evaluación continua, o el sistema no presencial. A ver si los alumnos toman más protagonismo, porque ahora lo único que hacen es sentarse en el banco, esperar que tú les digas cosas y si tienen ganas te escuchan y si no, no te escuchan y ya está. Tal vez con esto se implicarán más y tendrán que apañárselas para buscar cosas. No lo sé. Es eso, con una perspectiva más larga, tal vez...*

Con este relevo generacional se va, efectivamente, toda una generación que desarrolló su trayectoria en la universidad que yo conocí como estudiante. La sensación de que los cambios empujan a algunos de los docentes más antiguos fuera de la carrera académica activa no es exclusiva de Isabel; es un comentario que he oído en mi propio departamento en boca de quienes habían sido mis profesores y que se encuentran ahora próximos a la edad de jubilación. Muchos de ellos no tienen intención de prolongar su permanencia hasta los 70 años. Al mismo tiempo, esta renovación no deja de ser algo positivo para los que estamos iniciando nuestras carreras y que nos enfrentamos a departamentos compuestos de personal funcionario con muchos años en sus plazas. Esto da al final de nuestra conversación un tono agrisado, al menos para mí. Y confirma, si es que hacía alguna falta, que la universidad en la que nosotros vamos a trabajar será completamente distinta de la que Isabel ha narrado a través de su trayectoria.

A la una menos diez, según lo acordado, nos despedimos con un apretón de manos. Isabel me acompaña hasta el final del pasillo con una cortesía que para mí representa en ese momento aquella universidad como referente de cultura de la que me ha hablado. De nuevo recorro los pulidos suelos y pasillos acristalados de aulario y salgo al soleado mediodía. Afuera, los alumnos siguen charlando en los bancos, como haciendo tiempo.

## Referencias

- Egido Gálvez, Inmaculada (2006) La política universitaria en la España democrática: logros y carencias después de treinta años. *Tendencias pedagógicas* nº 11, (207-222)  
[http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/revista/n\\_11\\_tendencias/11\\_9.pdf](http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/revista/n_11_tendencias/11_9.pdf) [Consulta del 18/02/2009]
- Tejedor, F.J. y J.M. JORNET (2008) La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista electrónica de investigación educativa, Especial*. <<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.html>> [Consulta del 20/02/2009]
- Universitat de Barcelona (2007) *Manual d'avaluació docent del professorat. Fase experimental. Any 2003*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/1063/1/manual%20d%27av%20docent%20del%20professorat%20ub.pdf>> [Consulta del 27/02/2009]