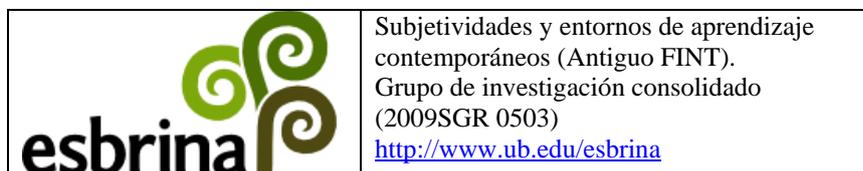


Historia de vida profesional:
**Han cambiado las reglas de juego y casi
no nos hemos dado cuenta**

Fernando Hernández

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



Han cambiado las reglas de juego y casi no nos hemos dado cuenta

Fernando Hernández¹

1. El marco de la historia

Costó poder hacer la segunda historia de vida en esta universidad. No resultó sencillo encontrar una profesora de los ámbitos de Humanidades y Ciencias Sociales que mostrara disponibilidad para colaborar con la investigación. Alguna a la que le escribimos planteándole la posibilidad nunca contestó. Otra, con la que fijamos una cita, el día que tenía que celebrarse el encuentro lo anuló, diciendo que se había olvidado y que tenía otro compromiso. Así fue pasando el tiempo. Por fin una colega nos sugirió el nombre de A², y vimos que cumplía con el perfil de la muestra intencional que habíamos fijado. Con el aporte añadido de ser una profesora Titular de Escuela Universitaria (TEU), lo que podía desvelar decisiones que no suelen aparecer en quienes son CU o TU. Nos pusimos en contacto con ella y respondió de manera positiva a la invitación que le hicimos.

El día que quedamos para la entrevista, deambulé por el campus hasta encontrar la Facultad y en ella el departamento. En este transitar me encontré en uno de los edificios con la acampada de los estudiantes que protestaban contra la implantación del acuerdo de Bolonia. Pensé que era un escenario apropiado para una investigación que trata sobre los cambios en la universidad. Llegué al departamento y pregunté por el despacho de A. a las administrativas. Como había llegado antes de la hora esperé leyendo en una esquina en la que confluían dos pasillos. Dado que el encuentro tenía mucho de cita a ciegas, al ver una persona que llegaba, pensé que podía ser A. Oí como saludaba a sus compañeros. Desde la posición que me encontraba miré al pasillo y observé cómo entraba en el despacho que tenía su nombre. Esperé unos minutos. Me acerqué a la puerta y toqué. Me presenté. Le conté de nuevo la finalidad de la investigación. Le expliqué el porqué su perfil era adecuado para nuestra muestra intencional. Le sugerí comenzar hablando de su trayectoria. Como nuestros intercambios previos habían sido en catalán, la entrevista se realizó de manera natural en esta lengua. Para escribir la historia se ha realizado la traducción al castellano. En notas a pie de página aparece la versión original de la conversación. Al final de la entrevista le pregunté si quería añadir alguna cuestión más o señalar algún comentario.

Creo que ha ido muy bien (la conversación); incluso ha habido cosas que yo ni había pensado que me las podías preguntar.

Quizá una de las aportaciones de la perspectiva de las historias de vida es que ofrece no sólo conocimientos derivados de la memoria narrada de las experiencias de los colaboradores, sino que les permite en ocasiones descubrirse (en) territorios no explorados. Este proceso, que tiene mucho de toma de conciencia, puede contribuir al ‘empoderamiento’ de quienes participan. Dimensión ésta de la investigación social que con frecuencia se olvida, cuando las voces se toman como datos sobre los cuales el investigador construye un relato en el que confirma sus posiciones iniciales.

¹ Universidad de Barcelona

² La profesora nos pidió que preserváramos el anonimato de la historia y de su contexto.

La historia está construida en dos partes. En la primera se presenta lo que podría considerarse como su trayectoria en la Universidad. En la segunda, aparecen los temas que, en relación a los cambios, emergían de sus reflexiones: ser mujer en la universidad, el dilema entre la docencia y la investigación, los cambios en los estudiantes, los efectos del EEES. La historia termina con una serie de aportaciones –a modo de balance- sobre los principales cambios que, según A., afectan a la Universidad, además de con una reflexión sobre porqué le vale la pena seguir con entusiasmo desempeñando su tarea.

2. La trayectoria docente e investigadora: *Comencé de una forma muy extraña, porque era un contrato laboral*

A. entra en la universidad como estudiante en el periodo en que la democracia representativa se establece como forma de gobierno en España; coincide con la victoria del PSOE en las elecciones de 1982 y su primer gobierno marcado por el afán normalizador y modernizador del país; es testigo de las manifestaciones de los estudiantes contra la aprobación y puesta en marcha de la LRU (1983), ley que marcaría la agenda del sentido y misión de la Universidad en los siguientes lustros; vive el tránsito de una universidad elitista a una de masas y la consecuente entrada de profesorado joven, casi recién licenciado, para poder atender a la demanda social de formación en la Universidad.

(Viví ese periodo) fundamentalmente de estudiante. Porque cuando llegué a la facultad, en dos o tres meses estaban ya los estudiantes en huelga por lo de la LRU,... y después fue toda la movilización de los PNN. Pero ya después, cuando entro aquí, la verdad es que lo vivo de muy lejos, muy lejos. Lo vivo más por las características de ser una escuela adscrita, y el hecho de que estuviera integrada en el departamento, muchos compañeros no sabían ni que existíamos. El resto de esta etapa, del año 86 hacia delante,... no la he visto como una etapa de mucha movilización, o es de otro tipo,... lo que yo recuerdo.

El periodo en el que A. entra a la universidad, termina los estudios de Sociología y es contratada como profesora en un tiempo en el que se reclaman cambios profundos en el paisaje de la Universidad y que la aprobación de la LRU va, en parte, a propiciar.

“La situación de la universidad española era verdaderamente grave: una universidad desbordada por el continuo incremento de la demanda (1967: 71.000 alumnos; 1980: 650.000); un crecimiento desbordado de centros universitarios ayuno de toda planificación; una estructura universitaria pensada para la elite; planes rígidos de estudio; un predominio de la cátedra y de la asignatura, un tercer ciclo inadecuado; una desconexión casi total entre la investigación y la docencia; un profesorado reclutado a toda prisa y sin la formación adecuada; falta de cauces legales para la solución de estos problemas; divorcio, en fin, entre la sociedad y la universidad ante la falta de respuesta de la institución docente a los serios problemas propios de una nueva época” (De Puelles, 1999: 44-405).

A. entra como profesora a una Escuela Universitaria, modalidad institucional propiciada por la LGE (1970) para la realización de estudios de primer ciclo (diplomaturas), en las que se incluían desde los estudios de magisterio, a los de enfermería o arquitectos e ingenieros técnicos. En el caso específico de las escuelas de trabajo social, estas instituciones habían estado vinculadas, en algunos casos, a la iglesia católica, -algunos de ellos de clara orientación progresista durante el franquismo- tenían la función de formar a las asistentes sociales primero, y a los trabajadores sociales más tarde.

Yo entré en la universidad como profesora muy pronto. Acabé la licenciatura, la hice en Madrid, en la Complutense, y volví a mi ciudad. Y empecé con investigaciones sobre jóvenes y así,... En un determinado momento apareció en la prensa la creación de la Escuela universitaria de Trabajo Social. Me presenté y bueno, me escogieron, con lo cual, en pocos meses, en el año 1986, ya estaba en la universidad en la que estoy ahora.

El curso 1986-87, cuando A. inicia tu tarea docente, se caracterizó por una huelga generalizada de los estudiantes universitarios y de los institutos –que tuvo como una de sus consecuencias el relevo del ministro Maravall por Javier Solana- y por otra huelga del profesorado no universitario. La modalidad de contrato laboral que se le ofrece a A. no sólo responde a una cuestión administrativa, por las características de institución adscrita que tenía la Escuela de Trabajo Social, sino que también formaba parte de una reivindicación que venía de lejos, del movimiento de PNN, que defendía una alternativa contractual al sistema funcionarial. En cualquier caso, la entrada en la universidad, en una institución que se mueve en los márgenes, le posibilita no sólo encontrar un grupo de colegas con los que puede experimentar formas de colaboración docente e investigadora, sino que le permite introducir en la institución universitaria sin las tensiones y ajustes que entonces se vivían.

Comencé de una forma muy extraña, porque era un contrato laboral. Todo el profesorado que habíamos entrado éramos muy jóvenes, pero era un contrato laboral. Hemos hecho algunas veces las equivalencias y sería como 24 ó 26, 27 créditos de docencia, es decir, mucha docencia. Bueno, para mí fue importante entrar porque la Escuela era un poco marginal; en aquel momento era una escuela adscrita, pero al mismo tiempo se incrementa con gente muy joven de Psicología, Pedagogía, Sociología, Antropología,... Y bueno, se formó una especie de equipo, casi de manera espontánea, que hacíamos investigación juntos, que compartíamos formas de dar clase y las transparencias. Y bueno, continué siempre haciendo investigación,...

Tres sucesos importantes en la trayectoria de A. tienen lugar en el tránsito de la década de los años ochenta a la de los noventa. Por un lado, la Escuela se normaliza, dejando de ser un centro adscrito y pasando a integrarse en la universidad; el segundo afecta a la esfera privada de A. y tiene que ver con el nacimiento de su hijo; y el tercero, siete años después de haber entrado a la universidad, consolida su puesto de trabajo mediante a una oposición a la plaza de profesora titular de escuela (TEU), que no requería estar en posición del título de doctora.

A finales de los ochenta,... o en los noventa, la Escuela pasó a ser,... se integra plenamente en la universidad. Me casé y tengo a mi hijo. En 1992 preparo

oposiciones a titular de escuela universitaria, porque no tenía la tesis acabada, y en 1993 oposito a la plaza de titular (de Escuela Universitaria) y ya me quedo más tranquila.

Pero este cambio institucional fue sólo el primero con el que tuvieron que lidiar M. y sus colegas. La integración en la universidad vino seguida por la vinculación a una facultad, y en el caso específico de M., unos años después, al cambio del lugar de trabajo, en el momento en el que deja la docencia en la titulación de Trabajo Social y pasa a Sociología. Hay que pensar que cada uno de estos cambios supone una reconversión, un ajuste en las relaciones, una adaptación a las micropolíticas de la institución, una nueva comprensión de las formas de poder que se ejercen en las facultades y departamentos.

Al cabo de 5 ó 6 años la Escuela se integra en la Facultad de Sociales. Yo sigo dando clases en la titulación de Trabajo Social, de muchas cosas diferentes, de Sociología, de Técnicas de Investigación,... Y en 2003 cuando comenzamos muchas cosas de innovación, en mi despacho, el jefe del departamento me propone que pase a dar docencia en la titulación de Sociología, y poco a poco voy abandonando Trabajo Social y me voy a Sociología,... que tienes que dedicarla más, hay más dificultades, porque la innovación,... los cambios de mentalidad, no todos los profesores lo tiene claro, (y hay) problemas de recursos,... pero bueno.

En este recorrido también A. se ha tenido que enfrentar con los efectos de las relaciones universitarias regidas por vínculos endogámicos; con dilemas que le han llevado durante un periodo de su vida a poner por delante la docencia a la investigación. Todo lo cual desvela como las relaciones forman parte de la trama de los vínculos y apoyos y que tienen una influencia notable en las carreras universitarias.

Yo soy un bicho muy raro, porque entro de pura casualidad, sin apoyo, sin nada. Sencillamente, bueno, la persona que parece que sí que tenía un apoyo, tenía menos currículum que yo y pareció que era muy vergonzoso que él ganase,.. No, disculpa, habían dos personas que estaban apoyadas, y una venía de un departamento, yo pensaba que era una cátedra de un departamento, y entonces me parece que frente a esa lucha de fuerzas estaba mi currículum, me cogieron a mí un poco para no conflictivizar en exceso la situación. De hecho, eso ha significado una ventaja, porque me ha permitido moverme a mi aire, investigar lo que yo quería con la gente que yo quería; pero también a la largo termina teniendo una desventaja,... una desventaja porque no he tenido nunca apoyo de alguien con el poder de decir, vamos a publicar allí o vamos a presentar una comunicación allá, o vamos a,... eso en estos momentos que ya estamos en un proceso más competitivo y mucho más global,...

Si en esta parte de la historia de vida se han querido resaltar, de manera especial, la movilidad institucional que vive A. en estos primeros 17 años de su trayectoria, es porque refleja en buena medida los ajustes que se han ido realizando en la universidad española y a los que se ha tenido que ir adaptando el profesorado. Ajustes que tienen que ver con la transformación de los estudios impartidos en instituciones adscritas a estudios universitarios; los cambios en las formas de contratación; y los cambios en la

estructura organizativa de los estudios en la propias universidades (facultades y departamentos). Todo ello con el trasfondo de las micropolíticas relacionadas con las afinidades y vínculos que demandan, en ocasiones, reconocer jerarquías y dependencias, pero que, en cualquier caso, ha implicado un constante proceso de adaptación que ha tenido que hacerse compatible con la vida familiar de los docentes.

3. Ser mujer en la universidad

Esta cuestión de la compatibilidad de la vida familiar y la exigencia de dedicación de la universidad aparece, sobre todo, en la trayectoria de las profesoras. Algunas la resuelven con la colaboración de sus parejas. Otras, como en el caso de A., interfiere claramente en una carrera que en ese periodo comenzaba a tener reconocimiento y visibilidad.

(Me he mantenido como profesora titular de Escuela) no porque quisiera, sino porque esto tiene que ver con mi vida personal. Cuando nace mi hijo, tengo que optar un poco entre ralentizar toda la marcha de investigación, congresos y dedicarle más tiempo a él. Hubiera podido desarrollar,... seguir desarrollando mi carrera profesional, pero opto por cuidar a mi hijo. A finales de los años 90 reemprendo un grupo de investigación. Desde 2003 o así he vuelto a recuperar otra vez todo eso, la investigación y el grupo de investigación. He aprovechado para volver a ir a congresos, y volver a dedicarle muchas horas a publicar.

Situación que es reconocida por otras investigadoras que destacan la dificultad añadida que supone, en las condiciones que ha ido creando la universidad en estos 30 años, hacer compatible el progreso en la carrera universitaria con las demandas del entorno familiar.

“Cuando la decisión de seguir la carrera investigadora se ha tomado, no cabe duda de que para la mujer es más complicado, por el entorno de trabajo y el tema familiar, éste habitualmente muy arraigado”. (Santiesteban, Pilar en De Pablo, 2002: 592)

Lo que sitúa a A. en un dilema, extensivo a otras colegas, que la universidad siempre ha considerado como parte de la esfera personal, cuando en realidad es una forma de discriminación que, los sucesivos cambios, han tenido presentes sólo recientemente –en esta década- con la creación de iniciativas relacionadas a políticas de igualdad, pero que no se ha visto en acciones que hagan factible en las jóvenes profesoras esta compatibilidad. En muchos casos, especialmente para las profesoras de la generación de A., el dilema se transformó en una limitación, bien por tener que aplazar decisiones vinculadas a la promoción académica, bien por tener que ralentizar las carreras respecto a sus colegas hombres.

Yo lo viví como un dilema muy fuerte y las compañeras con las que he hablado han pasado por la misma experiencia, lo han vivido igual,... porque te gusta mucho una cosa, pero al mismo tiempo también te gustan otras, tu hijo o tu hija, o lo que sea,... Y sientes una responsabilidad muy grande,... es un dilema, que estás en todos los lados y no estás en ningún lado.

Pero no es sólo la cuestión de la compatibilidad y sus derivados –políticas de igualdad– lo que tiene que ver y afecta al ser mujer en la Universidad. No se puede evitar señalar que el hecho de ser mujer no es sólo una cuestión de género, sino de posicionalidad política, de sentido de ser, que afecta y repercute en cómo se afrontan los cambios que han tenido lugar (están teniendo lugar) en la Universidad.

(La condición de ser mujer ha sido) fundamental, fundamental, constantemente. Lo que pasa es que es que sí que es cierto, porque yo tomo conciencia de que mi posición en la universidad tiene mucho que ver con el hecho de ser mujer y con los roles sociales que se nos adjudican,... no cuando entro en la Universidad. Hablo del año 1995, cuando me doy cuenta de que por mucho que yo quiera, la estructura social que me envuelve no está preparada para que yo pueda compatibilizar mi maternidad con mi trayectoria profesional. A ver, yo no puedo hacer Ciencias Sociales, que estamos constantemente leyendo las líneas de producción de los textos y, por ejemplo, estoy en una reunión con mis compañeros varones, y veo la tranquilidad con la que ellos comienzan la reunión, la alargan,... en realidad ya lo han decidido todo antes en los pasillos, en la cafetería, en otro lugar, por teléfono, ¿de acuerdo? La reunión se alarga, se alarga, interminable, digamos impresionante, porque dices ‘ostras, que de hacer la comida’. No puedo evitar pensar que ellos no están pensando en nada que no sea eso. Entonces, claro, como mujer, tu posición es siempre una posición más débil. Porque aunque aguantes hasta el final de la reunión, las decisiones importantes probablemente no se toman en la reunión, se han tomado fuera, en un momento y un tiempo que tú no podías estar porque estabas atendiendo que tenían que ver con tu vida. Yo creo que a veces es inevitable, o yo qué sé, en clase, no puedo evitar ver si las chicas hablan más, si hablan menos, ¿sabes? Estoy constantemente,... Son con unas gafas que me he puesto,...

En el caso de A. esta mirada de mujer va más allá de las circunstancias cotidianas y se proyecta en el lugar de sentido desde el que afronta el ‘estar’ en la Universidad y en la propia orientación de su actividad investigadora.

Yo creo que desde hace 4 ó 5 años que me defino públicamente como feminista; había tenido siempre muchas reticencias pero porque tampoco encontraba el lugar entre las democráticas y el feminismo de la igualdad y el de la diferencia tampoco sabía muy bien ahí,... quiero decir,... no terminaba por encontrarme a gusto en ningún lugar. A ver, yo llego a lo que son los estudios sobre la situación social de las mujeres y después a los estudios de género casi por casualidad. En 1986 me proponen formar parte de un estudio sobre la situación de la mujer en esta Comunidad; digo que sí, fue casi mi primera gran investigación y bueno, quedé enganchada al tema. Además, yo supongo que tiene que ver con trayectorias puramente personales y biográficas, cómo yo he construido el papel de madre,... y entonces, yo era un poco de estas personas muy próximas al mundo masculino, que era lo que no estaba previsto en mi biografía personal, no estaba previsto que yo llegara a la universidad, ni que me dedicara a estas cosas, y entonces, en 1986 fue para mí como un clic, o sea, de golpe empecé a comprender cosas, de mi madre, del entorno femenino,... Y bueno, se convierte un poco en mi tema de investigación, de estudio.

Este recorrido, este trayecto de intercambios y de opciones lleva a A. a perfilar una línea de trabajo desde la que no sólo asume su autonomía como investigadora más allá de tutelas y dependencias, sino que le permite delimitar un territorio de estudio que le revierte, a modo de reflejo en un espejo, la propia mirada y sentido de ser sobre el territorio institucional y de saberes por los que transita en la universidad.

Yo me inicié muy poco en lo que son los ámbitos institucionales, siempre me he integrado en equipos, he hecho investigaciones y tal, pero quien de alguna manera tenía la conexión institucional era otra persona, no era yo. En los últimos años sí que estoy trabajando un poco en una línea que yo creo que todavía es más,... está como difuminada o es poco visible, que no sería ni feminismo de la igualdad ni feminismo de la diferencia, otra cosa que no sé bien como denominar, que políticamente yo no sé si se puede articular de alguna manera o no, pero que de alguna forma va más allá,.. es complicado,... en todo lo que es el transgénero, el feminismo de Judith Butler, todo lo que tiene que ver con el feminismo lésbico, etc., etc., es complicado. Pero sería algo así como un feminismo en el cual la mirada de mujer implica una lucha constante con los hombres ¿no? A ver, éste es un campo muy complejo, la perspectiva de género, tanto desde la perspectiva puramente analítica y teórica que después cuando ves las vinculaciones con otros campos,...

La condición o la posicionalidad que conlleva ser mujer ha sido un condicionante visible –y oculto- para la trayectoria académica no sólo de A. sino de otras mujeres de su generación. La investigación sobre la situación de la mujer en la universidad, desde el estudio realizado por Wenneras y Wold (1997) que ponía en evidencia que las mujeres tenían que estar más cualificadas que los hombres para obtener la misma plaza, ha ido corroborando que los cambios han permeabilizado de manera muy tenue este terreno. Especialmente en la falta de políticas efectivas para hacer compatible las tareas universitarias con las opciones personales.

4. El dilema entre la docencia y la investigación

La relación con los cambios se presenta, como se ha visto en el apartado anterior, vinculada a dilemas que ha de afrontar el profesorado. Un nuevo dilema emerge en la conversación y que tiene una relación profunda con uno de los cambios que tiene lugar –sobre todo- a partir de 1986, cuando se aprueba la *Ley de fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica*. Esta ley supuso colocar a la investigación como elemento esencial de la carrera universitaria, así como un eje clave en la evaluación tanto de las universidades como del profesorado. Pero esta prioridad no siempre va a ser compatible con otras decisiones que afectan a la vida de A. y que tiene, como consecuencia priorizar su dedicación a la docencia y aplazar otros objetivos relacionados con su carrera universitaria.

Pero la verdad es que hay 11 años que son prácticamente de docencia, pero además por responsabilidad de cara a los estudiantes,... bueno, puedes hacer poco en tu profesión, pero por los que tengo delante lo haré lo mejor posible. Lo digo porque muchas veces, en todos los debates ahora sobre si te gusta más la docencia o la investigación, ¿sabes? Muchas veces parece que los que nos acabamos dedicando a la docencia es porque nos gusta más la docencia y no

tanto la investigación,... Yo no estoy de acuerdo. Yo en Sociología entro después porque me gustaba la investigación, pero las circunstancias vitales te llevan a donde te llevan,... Pero bueno, desgraciadamente en este país las mujeres son las que nos encargamos de manera mayoritaria de los más pequeños ¿no?

Lo que nos sitúa en otro de los dilemas, o contradicciones, a los que se ha tenido que enfrentar el profesorado. La contratación se sigue haciendo en función de las necesidades docentes –el ejemplo de A. es claro en los inicios de su llegada a la universidad- pero la promoción, el reconocimiento se ha hecho por la contribución investigadora. ¿Qué sucede si un docente decide priorizar, tratar de innovar, poner sus energías en ser aquello para lo que fue en su día contratado? En el mejor de los casos no tendría el reconocimiento de sus pares, y en la actualidad, tampoco de las comisiones de acreditación.

“En la disección de los males, quizás la prioridad primera corresponda, con absoluta justicia, a una confusión que contamina los principios en que se fundamenta la carrera profesional de los profesores de universidad. Si no resultase excesivamente agresivo el calificativo, podría tildarse ésta de esquizofrénica: se progresa en el escalafón académico por méritos realizados en actividades investigadoras y, sin embargo, la dotación de plazas de nuevos profesores se justifica en exclusiva por las necesidades docentes generadas por los compromisos de enseñanza que adquieren los departamentos en las universidades”. (Michavila, 2005: 38-39)

El marco que se diseña en 1986 y que se ha ido desarrollando en los sucesivos Programas Marco de Investigación, la práctica de la investigación ha sido pensada desde la manera de proceder de las Ciencias Experimentales. En las Ciencias Sociales – como en las Humanidades- la investigación se ha considerado más como una práctica individual, o de pequeños grupos, pero sin una entidad o ubicación –el laboratorio- como sucede en las Ciencias Experimentales.

A ver, es que he de acabar la tesis y estoy intentado, simultáneamente, en el contexto de este departamento que no es un contexto muy favorable, porque no hay equipos de investigación consolidados,... estoy intentando simultáneamente publicar en revistas indexadas, de tal manera de que el momento en el que termine la tesis, que supongo que ya estará en septiembre, presentar ya, o bien la acreditación o bien el sexenio y pasar a titular de universidad.

Esta disfunción entre la exigencia de investigación y el funcionamiento de los departamentos y los grupos en Ciencias Sociales la recoge, no sólo las manifestaciones de A., sino el informe sobre la situación de la investigación en Humanidades, donde se destaca que

“De hecho, la primera conclusión que puede obtenerse de la situación que se acaba de describir es que apenas existe una profesión investigadora en Humanidades –con la excepción, cuantitativamente poco significativa, de las plazas del CSIC– y que el desarrollo de la investigación en esta área tiene un carácter ancilar respecto de las necesidades docentes, que son las que en último término determinan la convocatoria de las plazas a las que pueden optar los

investigadores, quienes son ante todo profesores. Se trata de un problema estructural del sistema español de I+D+i.” (FECYT, 2006: 15).

Esta situación afecta, en el caso de A., a su propia relación con la tesis doctoral. No se trata sólo de que las circunstancias personales hayan tenido un efecto en la demora de su realización.

La tesis la estoy haciendo de relaciones de género y la vida cotidiana; estoy intentando ver el tipo de relación que hay entre hombres y mujeres que están participando en asociaciones del tercer sector y su cotidianidad respecto a la distribución de tareas,... Estoy intentando vincular la participación ciudadana, con todo lo que eso implica, porque son asociaciones muy diversas, con desigualdad de género dentro de lo doméstico, las familias, emergen cosas muy interesantes,...

Sino que la falta de grupos de investigación en los que pudiera realizar su proyecto, también ha contribuido a que éste no se haya llevado a cabo dentro de un ambiente que lo favoreciera y, que, en última instancia le lleva a concebirlo como una acción individual, dependiente de la voluntad de la investigadora en cuestión.

5. Los cambios de los estudiantes: Yo he visto incluso un nivel infantilizado

Un área en la que los cambios son percibidos como notables es la referida a los estudiantes. Como se ha señalado, cuando A. entró en la Universidad, se estaba en plena Transición democrática. La Universidad era no sólo una institución en la que las tensiones y las reivindicaciones sociales se evidenciaban, sino que también era percibida como institución que comenzaba a estar dedicada a la educación de las élites y pasaba a serlo de mayores capas de población española. Esto significó que, durante la década de los años ochenta, fuera considerada como un referente posibilitador de movilidad social. Tener un título universitario fue considerado como un logro por varias generaciones que hasta entonces habían tenido vedado el acceso a la Universidad. La sociedad, por otra parte, valoraba, en un periodo de cambios en el sistema productivo, la formación que la Universidad facilitaba. A este tema volveré más adelante.

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

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

El efecto de estos cambios, su reflejo en los estudiantes, lo plantea A. focalizando una serie de cuestiones vinculadas sobre todo al bagaje con el que los jóvenes llegan a la universidad.

Yo creo que han cambiado mucho, lo que pasa es que yo no soy de los que les culpabiliza al ciento por ciento; o de quien está todo el día riñéndoles; yo diría que lo tienen difícil, complicado,... probablemente porque de secundaria vienen con un determinado bagaje, y porque llegan a secundaria con un bagaje muy bajo de primaria,... Y hablamos también de la propia sociedad y del contexto cultural en el que estamos, que es más factible cualquier otra cosa que el disfrutar estudiando,... En general veo que todo lo que es la lectura comprensiva, todo lo que tiene que ver,... por ejemplo, los que llegan que vienen básicamente del bachillerato de Ciencias Sociales pero también algunos vienen de Ciencias, otros vienen del bachillerato de Humanidades, por ejemplo, la poca cultura matemática que tienen, el manejo de datos cuantitativos, pero también la poca cultura humanística; pero el nivel muy básico de lectura comprensiva o de crítica comprensiva,... cómo les cuesta hacer un comentario de un texto, llevando un debate razonable... Yo he visto incluso un nivel infantilizado. Frente a esto caben dos cosas, o dices, me enfado muchísimo y les riño muchísimo porque no son los estudiantes que tendrían que ser, o considero que son gente que sabe estar en clase y dedicar un tiempo en estudiar Sociología, pues también tiene su recompensa y que también se puede disfrutar,...

El cambio producido en los jóvenes es un reflejo de un cambio social, que tal y como señala Hargreaves, vincula los fundamentos morales de la sociedad con los valores que reflejan la educación escolar, familiar y las pedagogías culturales:

“La desaparición de las certidumbres ideológicas del pasado, los fundamentos morales aparentemente firmes sobre los que se asentaba la educación y, conforme a los cuales la gente construía sus vidas y mantenía sus deberes y obligaciones” (Hargreaves, 1998: 13).

Este desajuste, produce un cambio en las metas de los jóvenes (siempre en términos generales, porque es indudable que también hay grupos de jóvenes que mantienen y defienden proyectos de transformación social), en lo que les mueve a seguir en la Universidad, en la conexión que establecen entre lo que aprenden (o se les hace aprender) y lo que les interesa e implica.

La gente de Trabajo Social, sí (manifiestan una cierta conciencia y preocupación social), pero incluso a pesar de eso, yo sigo dando allí una optativa, esa conciencia,... no es aquella conciencia de los años ochenta y pico, que la gente venía no solo con ganas de ayudar a, sino también con ganas de transformar. Los estudiantes de Sociología en nuestra facultad son muy especiales. Los que vienen motivados con ganas de comprender que es lo que pasa en esta sociedad, para transformarla, para intervenir o sencillamente para comprender mejor,... son una minoría. Hemos perdido la visibilidad en el tejido educativo valenciano, la visibilidad de la licenciatura de Sociología, y es un reto que bueno, la responsabilidad es en última instancia del equipo decanal, o de los sucesivos equipos decanales,... porque es una titulación relativamente

nueva, yo creo que se puso en marcha en los años 90,... Pero bueno, que ya han pasado años y se podría, no sé, haber hecho mucho más,... somos muy invisibles. Entonces, nos llegan estudiantes que no sabían que hacer, que tienen una nota media en la selectividad y que pueden entrar a Filosofía, a Sociología y Filología Clásica, pues entran a Sociología, tampoco entran muy motivados y son mayoría los que no entran motivados. Entonces hemos de hacer un doble esfuerzo que da alegría, cuando los encuentras en tercero,... Yo estoy ahora por ejemplo en segundo y cuarto,... y los veo en cuarto y me dicen, 'A., me gusta la Sociología'. Pero en segundo, la verdad es que la mayoría está por estar, porque tienen que escoger algo.

Seguramente uno de los desafíos que afronta el profesorado universitario en la actualidad es cómo conectar, en el sentido de promover experiencias de aprendizaje con sentido, con unos jóvenes que llegan a la universidad con unos valores y expectativas, además de una relación con el conocimiento y el saber, que difiere en gran medida de la que tenían los docentes cuando eran estudiantes, y la representación de lo que ha de ser un estudiante universitario que han ido construyendo en sus años de docencia en la Universidad.

6. Los cambios en relación al EEES: *Ni se piensa realmente en los perfiles profesionales, ni en itinerarios, ni en una estructura clara*

Cuando nos encontramos para conversar con A. en algunas universidades los estudiantes llevaban varias semanas encerrados pidiendo que se suspendiera la implementación de los acuerdos de Bolonia. En algunos centros se habían constituido asambleas de profesorado y de personal de administración y servicios que pedían una moratoria. Las autoridades de las universidades se debatían en la duda de qué hacer,... si dejar pasar el tiempo o intervenir frente a los encierros. Las autoridades de las Consejerías con atribuciones en las universidades y el Ministerio de Ciencia e Innovación reconocían que quizá no habían explicado bien lo que significaba en la práctica la Declaración de Bolonia. Con este telón de fondo, y estando los estudiantes acampados en el *hall* de su facultad, no resultó difícil llevar la conversación a sus percepciones sobre el EEES.

En su análisis, lo primero que aparece es el marco de relaciones políticas a las que se vincula este importante cambio en las universidades. Relaciones a las que vincula el acceso a los recursos que permitan la innovación docente que el EEES requiere. En este sentido se refleja el esfuerzo que una parte del profesorado está poniendo en generar materiales y formas de relación pedagógica que vayan más allá de las sesiones de transmisión oral de información. Pero esta dedicación no parece que esté siendo reconocida ni valorada. Quedando en una forma de voluntarismo que poco dice de la voluntad de cambio de las autoridades universitarias.

A ver, los estudiantes efectivamente están constituidos en asamblea de estudiantes,... Yo estoy en la asamblea de profesores. La asamblea de profesores está muy dividida porque hay mucha variedad y porque tienes partidos políticos,... yo no estoy en ningún partido político-, diferentes sindicatos, -esta es una universidad muy influenciada por Comisiones Obreras por ejemplo, menos por la UGT y mucho menos por la CGT. Yo creo que el

equipo rectoral ha estado en esta relación con el Gobierno Autonómico y con la Consejería intentando jugar a ser bueno, a portarse bien, a hacer los deberes. Hemos pensando que más pronto o más tarde realmente llegaría lo que son los recursos económicos, que la financiación realmente llegaría a buen término, a cumplir el compromiso,... Y bueno, al final se ha visto que tampoco es así. Evidentemente sí que la nuestra es una universidad más castigada que las otras universidades, que han aparecido por obra y gracia del Gobierno Autonómico. Entonces, en este contexto, todo lo que es el proceso de Bolonia, implica recursos. Lo que se ha hecho desde el 2002, 2003, que es cuando la universidad se ha planteado los proyectos de innovación educativa, se ha hecho con buena voluntad y dedicándole muchas horas, a todo lo que es preparar proyectos, las guías docentes, que venían profesores de fuera,...que son iniciativas que sí, la universidad ha apoyado, y yo creo que también,... yo me he sentido un poco estafada. Es decir, continúo en proyectos de innovación porque es lo que tenemos que hacer, pero estafada porque sí que hubo un momento que desde los encargados de comisiones europeas se nos decía que aunque era,... que teníamos que hacer muchas cosas, incluso trabajar en vacaciones y los fines de semana preparando materiales, y no sé qué,... que en algún momento reconocerían el valor de la docencia, y la verdad es que no ha sido así.

En la práctica lo que parecían pedir los estudiantes y las asambleas de profesorado era que el año 2010 no fuera la fecha límite para iniciar los nuevos grados. Porque a la postre ha sido la realización de la estructura de los nuevos grados y la inquietud creada por el Ministerio al anunciar –lanzar el globo sonda como forma de actuación política suele ser habitual en España- la supresión de algunas de las titulaciones existentes como licenciaturas y su reconversión en grados más globales, lo que ha captado los debates y energías de un sector del profesorado y los estudiantes.

Respecto a Bolonia por ejemplo, a ver, yo lo dije ayer en la asamblea de profesores, un poco haría mía la frase del rector de la Complutense, es decir, Bolonia para mí sigue,... pero yo no creo que Bolonia suponga un cambio drástico respecto a lo que está pasando desde hace diez o quince años,... pero sí que me gustaría ralentizarlo o paralizarlo o que no fuera el próximo curso ya todo, ya. ¿Qué significa? Diríamos que muchas cosas que ya están en marcha, que además de decir que todas ya están vinculadas a Bolonia, que no es cierto. Lo mejor sería poder parar un poco el proceso pero,... realmente las cosas que yo creo que tenemos, que tiene positivo el proceso de Bolonia, es decir, la homologación, que es pensar más en el perfil profesional a la hora de hacer planes de estudio, el hecho de situar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, el hecho de pensar en su movilidad dentro de Europa, el hecho de poder pensar en la movilidad de los profesores dentro de Europa, creo que todos son aspectos positivos.

Hay que recordar que lo que los ministros que firmaron la Declaración de Bolonia en 1999, fue un marco organizativo con el que la mayoría podía estar de acuerdo.

“El proceso de convergencia europea, que se presenta como una forma de armonizar los diferentes sistemas universitarios europeos, tiene un espíritu que casi todo el mundo podría compartir: equiparar las titulaciones; desarrollar un aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases

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

Pero frente a los compromisos de Bolonia, en España se ha producido la ausencia de unas directrices claras de cómo llevarlo a cabo derivadas de la falta de consenso en el complejo juego entre el Ministerio (que ha tenido 5 ministras y un ministro en los 10 años de su implementación: Pilar del Castillo, María Jesús Sansegundo, Mercedes Cabrera, Cristina Garmendia (desde el Ministerio de Ciencia e Innovación) y Ángel Gabilondo (de nuevo desde Educación)), las comunidades autónomas y las universidades.

Este hecho ha producido en el profesorado el efecto de que Bolonia representaba, sobre todo, entrar en una tecnología en la planificación de los grados, en una organización de la gestión docente que ha supuesto estar en una especie de tobogán de cambios –que se reflejaban en reuniones y más reuniones, en rellenar impresos hoy que mañana había que volver a rellenar de nuevo porque se habían producido modificaciones- que ha obviado lo que hubiera sido el cambio necesario: dejar de lado los intereses personales y corporativos y pensar en lo que necesitan los estudiantes para desarrollar una profesión en un mundo de necesidades y demandas cambiantes.

Pero, al menos tal y como se ha hecho en la Facultad de Sociales, no tiene nada que ver con eso; lo que han hecho es llenar papeles, papeles, papeles,... cada vez más papeles, con cambios de una semana para otra, después papeles que tenías que llenar con mucha precipitación,... Ni se piensa realmente en los perfiles profesionales, ni en itinerarios, ni en una estructura clara,.. que grado y postgrado. Yo por ejemplo, una de las cosas que me parecen realmente una barbaridad, si realmente vamos a Bolonia, es una estructura 4+1, cuando en el resto de Europa está con 3+2. Creo que hubiera sido más sencillo y las licenciaturas que ya teníamos hasta tercero haberlas convertido en diplomaturas, así tal cual, y si quieres especialización haces itinerarios,... y las diplomaturas, pues haberlas convertido en grados de tres años y después en postgrados,... Pero no sé,... los rectores y los catedráticos con mucho poder, y de alguna manera,... esto que no me lo toquen,...

En resumen, el proceso de que podía haberse derivado de la implementación de los acuerdos de Bolonia, no sólo se demoró en el tiempo, por los cambios ministeriales y de partidos en el gobierno (no hay que olvidar que cuando se aprueba la Declaración, el gobierno del PP estaba interesado por encima de todo en aprobar la LOU –la nueva ley universitaria a la que se oponían sectores de docentes, estudiantes y el propio PSOE) y que a las sucesivas ministras del PSOE se les echó el tiempo encima, bajo la influencia de los rectores (no hay que olvidar que en Europa se aprueba la estructura 3+2 mientras que en España lo hace con la de 4+1, precisamente por la presión de las universidades) y la confusión de la agenda de prioridades que establecieron (aprovechar para introducir bajo el paraguas de Bolonia cuestiones como la supresión de titulaciones que no estaba en la agenda); a lo que se une un profesorado que se ha formado y ha desarrollado bajo

el enfoque de que el conocimiento es algo que se transmite a, y que la evaluación es repetir aquello que se ha transmitido como prueba de que se ha aprendido.

Cuántos problemas de recursos, que no se pueden contratar más profesores, haciendo que un titular, en primero o en segundo tenga las mismas asignaturas. Y nos ponen una magnífica aula virtual que yo utilizo, pero que evidentemente no puedo a cien estudiantes evaluarlos virtualmente. El primer año que hice innovación la hice en el primer cuatrimestre y no tenía muchos estudiantes, tenía 70 matriculados, y me comprometí, pero me pasé cuatro meses corrigiendo trabajos, ejercicios, haciendo entrevistas, llevando tutorías,... imposible, imposible,...

Todo ello, además, sin recursos –el socorrido ‘a coste cero’- que lleva a situaciones como las que describe A., que distan de lo que debe ser favorecer un proceso de aprendizaje tutorizado.

7. La percepción sobre los cambios

Después de 22 años en la Universidad A. y después de señalar en los párrafos anteriores algunos de los que podrían considerarse como temas clave a los que se ha ido (se va) enfrentando en su quehacer diario en la docencia, la investigación, las relaciones,...en las siguientes páginas amplía el foco de su reflexión y realiza un balance de cuales serían, además, los cambios que más peso tienen en la situación que actualmente se vive en la universidad.

Cambios institucionales, cambios en la organización

El difícil equilibrio entre docencia, gestión e investigación ha sido promovido por las universidades con una serie de medidas que, en ocasiones, han podido llevar a no facilitar la tarea encomendada, pues terminan por servir de correa de transmisión de mecanismos políticos partidistas de regulación que conllevan procesos de clientelismo y/o exclusión. Esta cuestión, que pone en solfa la declaración de la autonomía universitaria, es uno de los temas que no se han resuelto 25 años después de haberse aprobado la LRU. Que las comisiones de evaluación de proyectos se rijan por utilizar criterios que valoren estrictamente la ‘calidad’ de las propuestas y los currícula académicos, es algo que no siempre se ha logrado, tanto en las comisiones estatales, como –y de manera especial- en las autonómicas, en las que la proximidad a la agenda de quienes están en el gobierno, y las relaciones de afinidad política siguen teniendo un peso a la hora de valorar y dotar los proyectos.

En aquel momento en el que (entré a la universidad)... yo creo que ha habido cambios de dos o tres clases,... un cambio en la política investigadora de la universidad de tal manera que todas las investigaciones tenían que pasar por la OTRI; un cambio político, en el momento en que el PP llega al poder... Claro, tú fíjate que muchas veces las subvenciones para las investigaciones se consiguen vía política. Entonces, el hecho de haber trabajado con políticos del PSOE cuando ha llegado el PP,... la gente,... incluso compañeros que aparecen en listas negras,... cosas de que con éstos nunca más, etc. De hecho no ha tenido buena relación lo que sería el ámbito de la Sociología con el gobierno del PP en

el campo de la investigación. En general sí que hay personas concretas que sí, ... en lo que se refiere al grupo aquí de la Escuela... por un lado el cambio político; por otra lado, el hecho de que toda la investigación ha de pasar por la OTRI, lo que implica, que bueno, ... hacer toda una serie de gestiones o someter a todo el mundo a una serie de controles que no todas las personas estaban dispuestas (...)

Ya se ha señalado que en las Ciencias Sociales y las Humanidades la lógica de la investigación no es la misma que en las Ciencias Experimentales. Cuestiones como la evaluación de pares o la valoración de quien es reconocido como referee en una revista internacional de impacto, no se consideran de la misma manera en uno y otro campo de estudios. Lo mismo sucede con las prácticas de evaluación, no sólo de artículos, sino de proyectos. En Humanidades y Ciencias Sociales todavía surgen reticencias y resistencias, tal y como reconoce la FECYT.

“Es preciso diseminar entre la comunidad de investigación en Humanidades la conveniencia de aceptar la cultura de la evaluación como componente básico de cualquier política científica. En las últimas décadas, en España se ha avanzado en este sentido, aunque todavía queda mucho por hacer. En Humanidades todavía se detectan reticencias a la aplicación y generalización de los mecanismos que se usan habitualmente en los campos científicos. Lo primero que debe decirse sobre este particular es que no se trata de un problema estrictamente español”. (FECYT, 2006: 44)

Además de lo anterior, un cambio estructural, como ha sido la absorción de las escuelas universitarias por las facultades, puede considerarse como un factor que si bien desde el punto de vista del funcionamiento de la gestión ha podido ser positivo, también ha tenido el efecto de diluir a grupos que se organizaban por afinidades e intereses, en marcos donde es la vinculación disciplinar la que impera. Esto es especialmente relevante porque esta organización es la que luego predomina en las comisiones evaluadoras de la docencia y la investigación que siguen siendo disciplinares.

Y el tercer cambio fue la creación de la Facultad de Ciencias Sociales. En el momento en que se crea la Facultad, la Escuela se diluye en una estructura más grande, cada uno vamos más a nuestros respectivos departamentos de Psicología Social, Didáctica y Organización Escolar, Sociología y Antropología, y un poco vamos perdiendo, ... en medio el grupo también ha tenido conflictos, fue un grupo interdisciplinar en sus mejores cosas y en sus peores cosas, ... y también coincidieron algunos conflictos con algunas personas, ... 'yo ya no quiero investigar más contigo' 'me has tomado el pelo' etc., cosas de éstas, ... pero al final es una perspectiva más macro, más estructural; yo creo que estos tres factores, lo fundamental es que influyen, ...

Finalmente, y como trasfondo de este primer diagnóstico de los cambios vividos por A. durante su trayectoria de más de dos décadas en la Universidad, estaría el tema ya anunciado más arriba, y es el de la no resolución de la falta de equidad en el tiempo que hombres y mujeres dedican a sus carreras, y las consecuencias que tiene en el freno de la carrera académica la dedicación a la familia de las mujeres.

Podría haber también un cuarto, y es que los chicos del equipo terminan antes sus tesis doctorales, aunque también se casan y tienen hijos también pueden continuar con su profesión si no a tiempo completo, casi a tiempo completo; y las chicas nos quedamos empantanadas en la tesis con niños y sin poder avanzar,...esto no lo había yo,... me he quedado porque son cosas que no había pensado antes o el sentido, la recreación de sentido,... Éste también fue un factor porque el enfrentamiento más grande fue porque los chicos estaban publicando y las chicas no, y entonces nos echaban en cara que tal y nosotros decíamos que no teníamos a nadie que nos cuidara a los bebés,...sí.

Estos cuatro ejes, que se relacionan con la organización de la institución universitaria son sólo un punto de partida que se refleja en las relaciones cotidianas y en las posiciones que cada cual toma (o sufre) en su transitar por la universidad. Pero hay otros aspectos que operan en una esfera más estructural, y que repercuten también en las posiciones y decisiones de los universitarios.

Cambios legislativos, cambios de mentalidad: cambios en las reglas de juego

Cuando hacia el final de la entrevista estábamos realizando el balance sobre los cambios, cuando A. compartía la percepción que tenía de ellos y de cómo le habían afectado, se centró en uno de los ejes que evidencian las tensiones a las que se han tenido que enfrentar una parte de los universitarios españoles en las dos últimas décadas. Hace referencia A. al cambio en las reglas que establecen lo que se valora como importante en la Universidad. Unas reglas que tienen una proyección legislativa, tanto en lo que hace referencia a la organización de los masters y los estudios de doctorado dentro del EEES, como a la normativa para las acreditaciones y la evaluación –sobre todo- de la actividad investigadora, pero que toca la ‘mentalidad’ –en cuanto a la capacidad de cambiar y adaptarse- de unos y otros. De quienes han transitado por la Universidad bajo una lógica de lo que se consideraba importante –sobre todo la docencia y realizar proyectos de investigación que tuvieran un retorno en la comunidad próxima- y aquellos que ya se han formado fuera de España, han conocido otras lógicas de relación con la investigación y, sobre todo, han organizado sus trayectorias en función de lo que sabían que se les iba a pedir desde esas ‘nuevas reglas’.

Yo veo un cambio en lo que son los últimos diez años, una cosa así, a ver,... en relación a vivencias de las personas, mi punto de referencia, en el momento que consigo, entre comillas, consolidar, poder estar trabajando en la universidad,... digamos que se da la posibilidad de ir trabajando porque tampoco era tu ritmo, de ir investigando en lo que te gusta, disfrutando al mismo tiempo; bueno, pues has de tratar con los estudiantes, etc. Y en algún momento, que yo creo que además no te sabría decir a partir de qué año, pero sí que es un proceso paulatino que yo sé que es en los últimos diez años o una cosa así, que comienza a entrar gente mucho más joven con otra mentalidad, gente además más preparada desde un perspectiva curricular, que encara mejor acabar la carrera, marchar al extranjero,.... Y cuando entran, entran más con una mentalidad de productividad, y además no es una perspectiva cuantitativa,... Lo que yo veo en los últimos diez años es una cosa así. Digamos, paulatinamente seguían tratándose reformas legislativas; por ejemplo, en lo que son los cursos de doctorado y todo eso, son pequeñas modificaciones continuas, un curso una modificación, el siguiente otra modificación y que de alguna

manera, bueno, desemboca en la actual legislación de hace cuatro años,... Pero al menos la sensación que yo tengo es que han cambiado las reglas de juego y casi no nos hemos dado cuenta. Pero no ha cambiado sólo legislativamente, que evidentemente sí, y cabe todo lo que es acreditación, de repente la investigación pasa a primer término. Ya no se trata de publicar, sino de publicar en revistas indexadas y además en inglés, la dificultad que tenemos en el área de Ciencias Sociales,... ¡me he perdido!

Debido a la complejidad de asimilación que supone esas nuevas reglas –pues reclama reposicionar roles aprendido y ejercidos durante años- , a la tensión que surge entre dos lógicas de ser y estar en la Universidad –la lógica del interés individual frente a la lógica del rendimiento y la eficiencia colectiva-, no ha de resultar extraño que al final de su reflexión, A. exclame “¡me he perdido!”. Si bien ella se refiere a la argumentación que estaba planteando, lo cierto es que un sector de los universitarios que no han optado por inhibirse frente a los cambios, sino que como A., desde una trayectoria de reconocimiento como docente e investigadora- trata de responder a lo que esas nuevas reglas esperan de ella, en ocasiones se sienten perdidos.

Lo que cuestiona las formas de promover los cambios en la universidad, que adoptan en ocasiones lógicas darwinistas y unilaterales –las que rigen las Ciencias Experimentales-, que terminan por excluir a personas que han mantenido un compromiso con la universidad, y que se encuentran en disposición de contribuir y adaptarse a los cambios que plantean esas, -para muchos- nuevas reglas.

Además los criterios que se han tomado para valorar esta calidad, incluso ahora hay proyectos de innovación competitivos,... cuando tú miras este campo de lo competitivo en la investigación dices, ‘bueno, hasta que punto, quién está consiguiendo eso, la financiación de esos proyectos,... Porque conoce muy bien la realidad del juego, se conoce muy bien la normativa, sabe cómo ir en cada momento, etc., y hasta qué punto es calidad desde la perspectiva de aportar realmente algo innovador, significativo, valioso para la sociedad, para nuestro entorno.

Esta realidad también hace evidente que esas reglas no siempre garantizan el carácter innovador de las formas de actuación a las que se vinculan, y que las prácticas competitivas que promueven y los modos de representación que construyen, no suponen una transferencia a la vida diaria de las personas, la mejora de la comprensión de los fenómenos sociales y el desarrollo y promoción de nuevas formas de actuación.

Yo veo que hay como dos dinámicas, la de las personas que ya están aprendiendo a moverse en relación a las nuevas normativas, y hay gente que de entrada lo hace mejor, que ya sabe cómo dirigirse a este público para que le den lo que quiere, y que además está muy bien conectado internacionalmente con otras universidades. Y después yo creo que un grupo de personas, generalmente mayores, que estamos ahora como despertando de un sopor, es decir, como si no nos lo hubiéramos creído,... estamos tan alucinados diciendo ‘no es posible, no es posible’ y nos negamos a ver la realidad. Por ejemplo, yo sí que tengo la percepción de que hay, compañeros nuevos que están quemados, ya directamente dicen ‘abandono, y si llego a la prejubilación estupendo’. Y hay otro sector, en el cual estaría yo, que todavía no estamos quemados, todavía

pensamos que es posible, incluso a pesar de toda esta rigidez o de tantas trabas a la hora de poder conseguir las cosas, pero que es posible seguir disfrutando en tu trabajo, en lo que haces, en la docencia, y,....

Cómo dar respuesta a esas dos dinámicas, a esas dos maneras de estar en la universidad que plantea A. es uno de los desafíos que tienen que afrontar y responder quienes gestionan la organización universitaria. Lo que implica, por encima de todo, pensar, como plantea Hanna, no desde la racionalidad de un pensamiento único, sino desde la voluntad de sacar partido de lo que cada cual puede aportar a la construcción de una comunidad universitaria desde el ‘lugar’ en el que se encuentra.

“Todas las teorías de la adaptación de las organizaciones al cambio sostienen la idea de que, cuanto más incierto y turbulento es el futuro, más valiosa resulta la coexistencia de múltiples estructuras organizativas. Los contextos seguros y estables generan un bajo nivel de diversidad organizativa puesto que las organizaciones no se sienten presionadas para cambiar o adaptarse”. (Hanna, 2002b: 39-40).

Un ‘lugar’ que hoy se presenta con una variedad de actitudes que van desde la resistencia a la actuación oportunista, pasando por la inhibición o la voluntad de contribuir al proceso de cambio. Saber conjugar y aprovechar esas posiciones es uno de los desafíos de las organizaciones que se encuentran en procesos de adaptación al cambio. Algo que no puede ocurrir si no existe una masa crítica que posibilite que los cambios no se apliquen por mera transmisión o imposición, sino desde la colaboración y la participación de la mayoría de los afectados.

Porque estamos hablando muchísimo de innovación dentro de la universidad, pero la innovación necesita una masa innovadora. Yo creo que la universidad ni estaba preparada antes, la española y en concreto la valenciana, no sé vosotros allá como lo lleváis, a lo mejor lo lleváis mejor, pero aquí la verdad es que no hay una masa crítica, innovadora, siempre (se está) como jugando.

Lo que siempre debería tener lugar con la ayuda de los recursos y del tiempo para llevar a cabo aquello que se espera de quien trabaja en la universidad.

Cambia la percepción de la Universidad por parte de la sociedad

Bajo el prisma de la universidad para una elite, la institución –y quienes en ella trabajaban- eran considerados una referencia que daba prestigio y reconocimiento social. Pero en la universidad de masas, aunque cumple con una función social incuestionable –la de permitir el acceso a grupos que hasta entonces se veían privados de ello- produjo una inflación de titulados que no siempre encontraban su nicho profesional en un mercado cambiante y en unas prácticas capitalistas que si bien se jactan de valorar el conocimiento no lo remunera y reconoce de la misma manera que en el resto de la Unión Europea.

“No hi ha dubte que en les últimes dècades la universitat pública s’ha obert socialment, i d’aquesta manera s’han superat, si més no en part, les barreres classistes que hi havia en el passat. S’ha posat fi a algunes de les injustícies més flagrants que, derivades de les desigualtats socials, impediien els fills dels

treballadors d'arribar a la universitat. Així doncs, es podria dir que en gran manera s'ha anat imposant la meritocràcia en l'accés, tot i que aquesta encara sigui imperfecta". (Fernández Buey, 2009: 60)

Esto ha hecho que la sociedad comenzara a considerar que una cosa era la titulación que la universidad ofrece y otra muy distinta el efecto que ese título tendrá a la hora de la incorporación al mundo del trabajo. Esto hace que si bien las estadísticas reconocen que, incluso en épocas de crisis, tener un título universitario es garantía de continuidad y de acceso laboral, al mismo tiempo también reconocen los bajos salarios que están asociados a un título y, sobre todo, el incremento en el número de quienes trabajan en algo que poco o nada tiene que ver con aquello que estudiaron. Todos estos factores hacen que el valor que la sociedad asocia y atribuye a la universidad haya cambiado desde los años noventa.

Yo diría que la percepción de la universidad ha cambiado de arriba abajo. La percepción que se tiene fuera es que trabajamos poco, nos pagan mucho y estas cosas,... Que la gente piensa que sus hijos han de entrar en la universidad para tener un título para poder después encontrar trabajo, que a lo mejor no tiene nada que ver con la titulación,... Pienso que se ve muy mal,... pero creo que ayuda mucho, todas las críticas que a veces se hacen,... Por ejemplo, que ayudan a pensar la universidad como un espacio que realmente siga creando recursos, que realmente siga haciendo alguna cosa por el capital humano de este país, de esta sociedad, pero al mismo tiempo es inevitable que haya estas críticas porque algunas son ciertas para las universidades españolas, que son disfuncionales para el siglo XXI. A mí una de las cosas que más me molesta es cuando mis vecinos que dicen eso de ¿tú ya de vacaciones?'

Algo que afecta no sólo la universidad, sino también a ámbitos de conocimientos como los relacionados con la Sociología.

Lo que hace la Facultad de Sociales, por ejemplo, te he comentado antes, la escasa visibilidad de la titulación de Sociología, en general e incluso en la propia Universidad, evidentemente en la sociedad, bueno, hasta ahora yo me había enfadado mucho porque el decano había dicho,... no sé qué, bueno, pues ahora estamos un poco en juntarnos con otros compañeros y compañeras, en otro nivel, 'vamos a ver que es lo que podemos hacer para visibilizar eso, tenemos recursos, algunos conocidos, ya sabemos que por ahí las puertas están cerradas, de acuerdo, están cerradas pero a lo mejor tenemos una ventana que nos permite llegar a una solicitud para explicar las cosas o incluso ahora tenemos la posibilidad con la reforma del Plan Bolonia y hemos introducido algo que no teníamos que son las prácticas en el último año del grado y vamos a intentar hacer unas prácticas que sean interesantes, vamos a contactar con empresas, vamos a contactar con la Administración; algunas puertas se cerrarán pero otras se abrirán, entonces tenemos que aprovechar.

De aquí que la pregunta que late de fondo y que el debate y las acciones vinculadas al desarrollo del EEES no ha servido como oportunidad para plantearla y darle respuesta podría ser, parafraseando a Birbili (Birbili, 2005:313), la siguiente:

“¿Están nuestras universidades preparadas para servir al mundo del siglo XXI que cambia con rapidez por la expansión de la información, el crecimiento de la complejidad en los lugares de trabajo y la gran diversidad de los estudiantes y los problemas sociales?”

Del cómo se dé respuesta a esta pregunta depende que la percepción de la sociedad respecto a la universidad cambie y que se reconozca su contribución a la creación de recursos materiales y simbólicos que hagan más equilibrada y justa las relaciones y que favorezca la promoción del capital social de las personas.

8. La mirada hacia el presente: ya me he hecho mayor

La historia de vida termina recogiendo un balance y proyectando una mirada desde el pasado hacia el futuro. Un recuento que habla de cambios personales, de expectativas y deseos no realizados. Un reconocimiento del trayecto realizado sin derrotismos ni quiméricas esperanzas. “Tocar tierra” supone para A. reconocerse en el recorrido realizado, en los matices, los pliegues y las frustraciones.

Ya me he hecho mayor (risas). Hacerse mayor significa,... hacerse más realista, es decir, aceptar más lo que hay, enfadarse menos con las cosas que hay, más consciente del entorno en el que me estoy moviendo, darme cuenta de que hay cosas que nunca llegaré a poder hacer (...) Por ejemplo, irme al extranjero, bueno, lo único sería hablar con mi hijo y decirle, ‘emancípate pronto que mamá se ha de ir fuera’. Me hubiera encantado irme a Estados Unidos; me hubiera encantado ir a Francia, estar allí una temporada investigando cosas que no he podido hacer. Entonces, para mí hacerme mayor significa un poco tocar tierra, aceptar lo que hay con todo lo bueno y lo malo que ha habido, haber aprendido mucho, muchas cosas que no sabía y de algunas cosas soy consciente que antes no era, y eso significa un poco hacerme mayor. No significa decir ‘abandono y como no me gusta lo dejo’, no. Significa,... a ver, si yo lo que quería conseguir era, por ejemplo, que sea posible investigar en este departamento,... Te pongo dos ejemplos.

Lo que supone también pasar de la queja a la praxis posibilista. De tratar de cambiarlo todo, a transitar de manera satisfactorio con lo que puede aprenderse y construirse desde las relaciones de complicidad y cercanía, desde las posibilidades y no desde las limitaciones.

Lo que falla en el departamento, por problemas de combinaciones es que no hay equipos de trabajo que funcionen realmente como equipos de investigación y como equipos docentes. Entonces yo lo que he hecho en este tiempo ha sido quejarme mucho, y eso ahora, que me estoy haciendo mayor estoy en otro nivel, es decir, vamos a ver, hay otros compañeros que piensan como yo, tienen una sensibilidad similar; entonces vamos a ver cómo podemos montar esta investigación, vamos a ver cómo podemos montar equipos docentes que realmente sean equipos, no aquello de que ‘me aprovecho de para’. Sino equipos de colaboración, de cooperación. Estamos ahí. Soy mayor, 48 años son muchos años, pero al mirar el que se puede hacer y cómo vivo eso, pues hay

gente que es más joven y está encantada con el departamento, pues si se puede aprovechar eso y continuar en esta línea, pues ahí estoy.

La conversación terminó con una pregunta que era una invitación a realizar un recorrido final por toda la trayectoria de A. en la universidad y proyectarse en el futuro. Tenía que ver con su deseo de ser, de seguir siendo en la universidad: con si volvería a comenzar su trayectoria profesional siendo profesora en la universidad.

Sí, porque me gusta aprender, investigar, estar con la gente joven; porque me gusta poder compartir con otros compañeros inquietudes, interpretaciones de la realidad; todo eso me gusta, pensar, aprender a trabajar con nuevas tecnologías,...

Desde esa posición se abre, como señala Hanna (2002a: 31) la posibilidad de cambiar las cosas, no de arriba hacia abajo, sino desde el establecimiento de vínculos y complicidades de manera horizontal.

“La oportunidad de cambiar las cosas está a disposición de todos aquellos que se preocupan por el aprendizaje a lo largo de toda la vida, por la igualdad de acceso y por abrir la academia a una nueva luz, a nuevos procesos y a nuevas ideas. Éstos son los desafíos de la enseñanza para el nuevo siglo”.

Por eso la universidad, a pesar de sus limitaciones y contradicciones, puede ser una institución que ofrezca un sentido de ser a quienes a ella se vinculen. Puede ser un lugar que permite aprender con otros y de los otros. Y llevar ese aprendizaje a la sociedad con ánimo de transformarla.

Referencias

- De Pablo, Flora et als. (2002) “Biología y Biomedicina: un área de mujeres fértiles”. *Arbor*, CLXXII, 679-680, (Julio-Agosto) pp.579-604.
- De Puelles, Manuel (1999) *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos. (4ª edición).
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2009) “Bolonia o el capitalismo académico”. En Asamblea de PDIS i PAS de les universitats públiques catalanes. *La cara fosca del Pla Bolonya. Contra la universitat S.A. en defensa de la universitat pública*. (pp.169-171) Barcelona, Edicions Bellaterra. Artículo publicado en el diario Público, 27 de marzo de 2009.
- Fernández Buey, Francisco (2009) “Sobre la Universitat i les seves funcions. La Universitat davant la seva crisi”. En Asamblea de PDIS i PAS de les universitats públiques catalanes. *La cara fosca del Pla Bolonya. Contra la universitat S.A. en defensa de la universitat pública*. Barcelona, Edicions Bellaterra. Artículo publicado en el Quadern Central de Barcelona Metròpolis, núm. 73, febrer 2009.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2006) *Libro blanco de la investigación en Humanidades*. Madrid: FECYT
- Hanna, Donald (2002a) “Prefacio”. En Donald Hanna (ed.) *La enseñanza universitaria en la era digital*. (pp.21-31).Barcelona, Octaedro.

- Hanna, Donald (2002b) “La enseñanza universitaria en la era digital: consecuencias globales”. En Donald Hanna (ed.) *La enseñanza universitaria en la era digital*. (pp.33-57). Barcelona, Octaedro.
- Hargreaves, Andy (1998) “The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership”, *International Journal of Leadership in Education*, n.º 1 (4), pp. 315-336.
- Quintanilla, Miguel Ángel (1995) “Nuevas ideas para la universidad”. *Revista de Educación*, 308, 131-140.
- Rahona, Marta Mercedes (2008) *La educación universitaria en España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa*. Tesis doctoral. Fecha de acceso 18-06-2009 en:
<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1243219176&menuId=251184559>
- Wenneras, Christine; Wold, Agnes (1997) “Nepotism and sexism in peer-review”. *Nature*, 387, 341-343.