

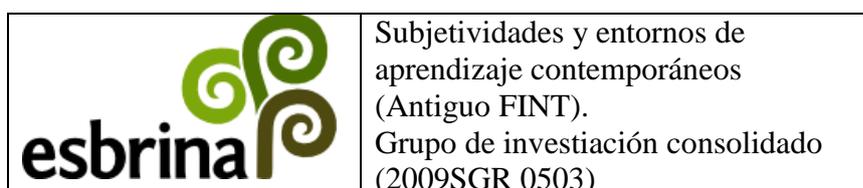
Historia de vida profesional:

Transitar las geografías y las normas

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



Transitar las geografías y las normas

Fernando Hernández

El marco de la historia

En una investigación que tiene la ambición de explorar cómo los cambios afectan profesorado de diferentes universidades españoles, no siempre ha sido posible conseguir la situación deseada: poder construir la entrevista desde un encuentro presencial. Esto nos sucedió con la protagonista de la presente historia.

Como con en el resto de las personas colaboradoras pusimos en marcha un protocolo que tendría que llevarnos a un encuentro presencial en el que pudiéramos construir una entrevista en profundidad. En este caso los contactos y la negociación se llevaron a cabo sin dificultades y con una generosa colaboración desde el primer intercambio de correos electrónicos y de una conversación telefónica. Pero a la hora de concertar la entrevista ésta no pudo llevarse a cabo por tener Irene¹ que viajar, en el último momento y por su condición de directora de departamento, a una reunión en la capital de la Comunidad Autónoma. Fue por ello que acordamos que respondería a nuestras preguntas por escrito. Esto suponía crear una pauta que le permitiera, de una manera abierta, dar cuenta de los diferentes aspectos de su trayectoria en la Universidad. El mensaje que le enviamos decía lo siguiente:

Apreciada Irene:

La reconstrucción de la trayectoria profesional es un proceso muy personal, pero puede ser realizada a través de la identificación de los hechos o momentos considerados más importantes de tu vida profesional, de cómo los viviste, qué los provocó y qué consecuencias tuvieron.

Para facilitar este proceso podríamos comenzar con una pregunta abierta que te permitiera reconstruir tu trayectoria profesional en relación con la universidad y en las que se podrían incluir, por ejemplo, los siguientes aspectos: qué te llevó a la carrera docente en la universidad, cuáles han sido tus tránsitos por las situaciones de becaria (si lo has sido), diferentes tipos de contratos, acreditaciones,...; los vínculos entre la docencia y la investigación; el trabajo en una universidad de nueva creación; tu visión sobre la situación actual de la universidad; etc.

Gracias de nuevo por tu colaboración.

Casi a vuelta de correo nos envió un relato de nueve páginas que contenía una historia profesional que iba más allá de una cronología, y en la que tomaba como hilo conductor tres momentos de su historia profesional: la formación, la oposición y su vinculación a una universidad de nueva creación. Estos tres momentos, que responden a su voluntad de “procurar seguir un cierto orden cronológico en mi trayectoria profesional añadiendo comentarios sobre lo que me preguntáis” nos han permitido explorar algunos temas vinculados a su relación con los cambios en la universidad en una trayectoria que tiene ya 25 años.

Estos temas han sido la formación, la endogamia, lo que significa trabajar en una universidad de nueva creación, las exigencias de carrera docente, las contradicciones entre el día a día y las decisiones de las agencias evaluadoras y su visión sobre el

¹ Nombre ficticio.

Espacio Europeo de Educación Superior. Estos temas se complementan con su visión sobre la universidad en la actualidad. Lo que cierra el círculo de lo que se podría considerar como un ‘dar cuenta’ de su relación con los cambios.

La formación

En 1984, cuando Irene terminó la licenciatura, hacía dos años el Partido Socialista gobernaba con mayoría absoluta. Una de sus primeras iniciativas legislativas fue la aprobación de la *Ley Orgánica de Reforma Universitaria* el 25 de agosto de 1983 (BOE de 1 de septiembre de 1983)². Los efectos de la aplicación de esta ley van a estar presentes en su trayectoria universitaria de muy diversas maneras. En cierta forma es como un telón de fondo que explica algunos de los acontecimientos que forman parte de su recorrido por la universidad.

Irene estudia la licenciatura de Geografía e Historia, en un periodo (a partir de febrero de 1982) en el que Facultad de Filosofía y Letras se fragmenta en las de Filología, Filosofía y Ciencias de la Educación, y Geografía e Historia. Esta última será la que acoga a los estudios de Historia del Arte. En diciembre de 1983, la nueva Facultad de Geografía e Historia, en la que estudia Irene, cambia otra vez de emplazamiento, inaugurando un edificio. Señalar estos cambios no tiene un valor anecdótico, sino que refleja como a la universidad española llegaba con el gobierno socialista que había ganado las elecciones de 1982 lo que se ha denominado como educación tecnocrática de masas (Cuesta, 2005). Lo que suponía asumir los efectos de la democratización del acceso a la universidad, la proliferación de nuevos campus, la construcción de edificios y el aumento de personal en las universidades históricas.

En medio de este trasiego, la elección de la Universidad como campo profesional no llega a la vida de Irene como resultado de la casualidad, sino que responde una opción personal, que le hace orientar su tiempo y energías a construirse en perfil investigador.

Me licencié en Geografía e Historia en junio de 1984; defendiendo mi Memoria de Licenciatura en diciembre de 1984 con la máxima calificación, ya que había empezado a realizarla a finales de cuarto curso y, cuando terminé la carrera, prácticamente sólo me quedaba matricularla y defenderla. Algo de lo que siempre me alegro es de haber tenido las cosas muy claras sobre lo que yo quería hacer con mi formación, no sólo al acabar la carrera, sino incluso mientras estudiaba. Tuve la suerte, asimismo, de contar con acertados consejos de algunos miembros de mi familia que eran, a su vez, profesores y catedráticos de Universidad (aunque ninguno de ellos era de “letras”), quienes me recomendaron que si yo tenía claro lo que me gustaba, pusiera los medios y no me dispersara con otras actividades (oposiciones, etc). En concreto, uno de ellos me dijo que si ya sabía sobre qué tema quería hacer mi tesina, se lo planteara al profesor elegido antes de acabar la carrera, un curso antes por ejemplo; de aceptar, sería bueno empezar a hacer la tesina simultaneando la investigación con las clases de la carrera, pues de esa manera ganaría tiempo. Magnífico

² Se puede consultar en *Legislación Universitaria. Normativa general y autonómica*, (3ªed., 1990) Madrid: Tecnos.

consejo, porque así lo hice y resultó que cuando mis compañeros de promoción empezaban su tesina, yo empezaba mi tesis doctoral.

El proceso de formación de Irene era el que se le brindaba a los estudiantes que sobresalían por su dedicación y rendimiento entre sus compañeros. Al ser una universidad en una ciudad de provincias, dominada por las relaciones de proximidad (lo que con frecuencia llevaba a establecer vínculos de dependencia que podían devenir en formas de clientelismo), era frecuente que desde los primeros cursos se establecieran vínculos entre algunos profesores que se brindaban a organizar y orientar la carrera investigadora de los estudiantes más capacitados. Si a ello se une que el contexto histórico estaba marcado por las reivindicaciones sociales y políticas, a la que van dedicar tiempo y energías los estudiantes más politizados, no es de extrañar, que cuando un profesor encontraba una estudiante como Irene, con perfil e interés por la investigación en la universidad le ofrecieran su tutela.

Comienza así a construir una carrera como investigadora, sin un futuro profesional definido, pues no hay que olvidar que se estaba en una época de tránsito, y la demanda de nuevo profesorado no se había concretado, pero ante la que ella tenía los objetivos marcados y los apoyos y relaciones institucionales definidos.

Uno de los catedráticos del Área de Ciencias y Técnicas Historiográficas me propuso quedarme a trabajar con ellos en la Universidad, aunque advirtiéndome que en aquel momento no había plaza disponible. Como yo empezaba entonces a hacer los cursos de doctorado y la tesis con ellos, decidí seguir adelante. Mientras realizaba la tesis, iba a congresos, a cursos de distintas universidades, a jornadas científicas, empecé a publicar artículos y a llevar comunicaciones a congresos.

En esta elección no se encuentra solo con el soporte de los mentores de la universidad, también cuenta con el apoyo familiar, que siempre ha sido un elemento importante en su trayectoria.

Si algo he tenido claro en mi vida es que me gustaba investigar y, dado que la situación económica de mi familia lo permitía, empecé a hacer la tesis sin cobertura económica alguna. Era un aliciente, además, el saber que cuando hubiera lugar para una plaza, contarían conmigo. No obstante, al tener un buen expediente y premio Extraordinario de Licenciatura, solicité una Beca de Investigación de la Junta General de la Comunidad Autónoma, que me fue concedida.

Dejamos así a Irene situado en el primer peldaño de la carrera universitaria, en su condición de becaria, en una época en la que la trayectoria investigadora comenzaba a adquirir algunos de los perfiles que sigue teniendo en la actualidad.

Iniciar la carrera docente: enfrentarse a la endogamia

Y si el primer peldaño fue adquirir la condición de becaria, el segundo iba a ser terminar la tesis en un periodo que no se alargara en demasía. En el caso de Irene fueron cinco años, en los que además de la tesis, va a tener que realizar elecciones que

tendrán una importante repercusión en el perfil que adopte y le ubique en la trama académica de la universidad española.

Mientras realizaba los cursos de doctorado, el catedrático de otra área de Historia, también me propuso trabajar con ellos. Se lo agradecí mucho, pero rechacé el ofrecimiento porque, aunque quizás hubiera tenido la suerte de contar con una plaza antes que en el otro lado, yo prefería investigar sobre Paleografía y Edad Media. No me arrepentí, a pesar de que pasaba el tiempo y no salía ninguna plaza de mi especialidad en la universidad en la que había estudiado. Defendí mi Tesis Doctoral el 18 de julio de 1989 brillantemente, y decidí firmar y presentarme a todas las plazas de Profesor Titular de Universidad de mi Área que salieran para cualquier lugar de España.

Comienza así el tercer tramo en su trayectoria, que viene marcado por los avatares de presentarse a una oposición. En este ámbito algo que ha caracterizado a la universidad española -y que es uno de sus principales defectos- es que no siempre se rige por criterios de méritos sino de relaciones –de conocimientos personales-. Una de sus consecuencias es la de ser uno de los países en las que se produce menos movilidad entre el profesorado. Por ello es frecuente que un estudiante del perfil de Irene, haga la licenciatura y el doctorado en la misma universidad de la que luego terminará siendo funcionario. Y a este sistema marcado por las inercias y las relaciones de dependencia es al que se ha de enfrentar Irene en su primera oposición.

Al mes siguiente de defender la tesis, en agosto de 1989, firmé dos plazas para impartir Paleografía (mi especialidad): una Titularidad para una Universidad del norte de la Península y un concurso de méritos para una Titularidad Interina en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de una universidad del sur de España. Fueron las dos únicas plazas que se convocaron en aquellos días y a las dos me presenté. Primero se resolvió el concurso de méritos, que gané sin dificultad y a donde me incorporé en noviembre de 1989. Me presenté después a la Titularidad, en enero de 1990, a pesar de tener (casi) la certeza de que la plaza no iba a ser para mí. No obstante, conservo la satisfacción de haber obtenido dos votos de cinco, cuando no contaba con ninguno.

Por aquel entonces, la universidad donde Irene se había formado, como sucedía en otras universidades españolas denominadas históricas, los cupos que permitían sacar a concurso nuevas plazas estaban casi cerrados. La única opción para los jóvenes doctores era optar por la oferta que se les ofrecía en las nuevas universidades que iban proliferando por todo el territorio peninsular. Algunos de estas universidades, primero serán satélites de una universidad histórica, y luego se irán independizando y adquiriendo personalidad y perfil administrativo propio.

Pero salir del terreno de protección donde se es conocido, donde existe un acompañamiento tutelar no es tarea fácil –no lo sigue siendo-. Así Irene se ha de enfrentar a los localismos que priorizan el origen –el nacimiento- sobre la capacidad y la excelencia investigadora. Algo que vive bajo el brete del absurdo como muestra el siguiente testimonio.

Cuando con motivo de las distintas reformas de la Universidad española se habla de la endogamia, siempre comento que creo ser un ejemplo palmario de que las redes endogámicas pueden romperse. Mi currículum fue aplastantemente superior al candidato local que había en la universidad a la que me presentaba, quien, no obstante, presentó un recurso y, según parece, un contencioso. El primero lo perdió y el segundo fue desestimado. Su principal argumento era que yo venía de la otra punta de España, que la plaza era para impartir docencia en el sur y que yo no tenía publicaciones sobre temática local (¡la docencia a impartir era Paleografía, es decir, Historia de la Escritura Latina!) y que él era de la ciudad en la que estaba la universidad y yo no. Tremendo ¿verdad? Pues es absolutamente cierto, tales argumentos peregrinos a más no poder llegaron a formularse en modo de recurso. Incluso, llegó a darse el caso de que algún “compañero” de aquellos tiempos me echó en cara que había llegado a la ciudad a “quitarle el puesto de trabajo a los de la tierra”. Como se ve, yo sufrí las consecuencias de la “endogamia”, aunque de una manera muy diferente a la que estamos habituados a escuchar a los políticos. Precisamente, todo lo contrario.

Por suerte, o porque alguna forma de racionalidad que se impone ante las evidencias de la calidad de su trayectoria, el trance termina bien, y en esta nueva etapa, tres años después de defender la tesis doctoral, nos encontramos a Irene como profesora titular en una universidad del sur de la Península.

Mi carrera docente la inicié, por tanto, como profesora Titular Interina de una universidad histórica, impartiendo docencia de Paleografía en los centros adscritos en otra provincia. Por esta causa, me salté todos los escalafones intermedios, al pasar de becaria a Titular Interina. En junio de 1992 se celebró la oposición en la Facultad de Geografía e Historia de la universidad y gané la plaza de Profesora Titular de Universidad en el Área de Ciencias y Técnicas Historiográficas para esa universidad. Fue un año duro, de mucho trabajo y de ver el paulatino deterioro de mi madre ya sentenciada, a sus 60 años, por un cáncer incurable: las clases, la oposición y una vez al mes que me desplazaba a mi ciudad de origen para estar con ella. A finales de agosto tomé posesión en la Universidad y quince días después moría mi madre.

Si lo comparamos con lo que sucede en la actualidad, puede parecer insólito la rapidez con la que Irene se consolida en la universidad, pero no lo era en una época en la que los estudiantes se habían duplicado a lo largo de la década que ella llevaba en 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)

Estudiantes a los que había que atender y para los que se iban creando plazas de profesorado de manera frecuente. A principios de la década de los años noventa, si se tenía la tesis doctoral, era casi seguro que se pudiera consolidar una plaza que abriría las puertas a una estabilidad profesional en la universidad.

Trabajar en una universidad de nueva creación

Con la Constitución de 1978 se pone en marcha un proceso de descentralización del Estado. Lo que va suponer, por ejemplo, que la gestión de las universidades se transfiere a los gobiernos autonómicos. Uno de los efectos de esta nueva organización administrativa es que se produce una proliferación de universidades como resultado de los nuevos condicionantes políticos (descentralización administrativa y de gestión) y sociales (modernización de la sociedad y demanda de nuevos cuadros para responder al ciclo de expansión que se iniciará a mitad de la década de los años 80).

“El proceso de descentralización estatal, abierto a raíz de la Constitución de 1978, repercute en la institución universitaria en el sentido de que el referente educativo tiende a ser ahora el marco geográfico de la correspondiente Comunidad Autónoma. La gestión universitaria se transfiere, por tanto, desde el Estado a las autonomías regionales. Oscilamos, así, de la tendencia centrípeta liberal a otra centrífuga, más próxima a la problemática diversa del entorno geográfico y social”. (Rodríguez-San Pedro, sf)

Una de las consecuencias de este crecimiento es que en 1984, cuando Irene terminó su licenciatura, había en España 34 universidades, con un total de 700.000 estudiantes. En 1993 se crean toda una serie de universidades, sobre todo en capitales de provincia que hasta el momento tenían centros universitarios dependientes de las denominadas universidades históricas. Esto hace que en 1995 las universidades ya fuera 51, con casi millón y medio de matriculados. En el año 2000 se había alcanzado la cifra de 61 universidades, entre públicas y privadas.

Una de las consecuencias de esta, a la vez, explosión y fragmentación, es que a la universidad española en general y las de nueva creación en particular, tienden a operar, sobre todo, a escala regional.

“Una de las mayores diferencias de España con respecto al resto de Europa es su enfoque marcadamente regional. Operar a escala europea no se considera una prioridad estratégica, aunque la cooperación con el resto del mundo, fundamentalmente Iberoamérica, alcanza un valor más alto que el de la media europea. (Smidt, 2008:46)”.

De la prioridad de la proyección local da cuenta la presentación de la Universidad a la que se inscribe Irene, al señalar como rasgos definitorios de su origen, el hecho de su creación por la ley 4/1993 de 1 de julio:

“La presente Ley crea la Universidad de XXX concebida como instrumento de

transformación social, que oriente y lidere el desarrollo económico y cultural de la sociedad onubense, proporcionándole los profesionales adecuados a través de las enseñanzas que mejor respondan a su perfil industrial, histórico y cultural”. “La Universidad de XXX nace con una acentuada vocación de especialización y en este sentido puede ser materia de trabajo indicar futuras líneas de investigación relacionadas con el medio ambiente”³.

Aunque era profesora de la Universidad histórica, a Irene, como a sus colegas adscritos al campus al que está adscrita no se les deja otra posibilidad que pasar a formar parte de la recién creada universidad.

En 1993 se crea la Universidad de XXX, desgajándose de la de XXX, y a los profesores funcionarios no nos dan derecho a opción, sino que nos adscriben directamente a XXX. La creación de la XXX fue una decisión política, aunque la mayor parte del profesorado no estaba de acuerdo.

Irene, desde que ganó la titularidad, ha trabajado en un departamento en el que se agrupan diferentes áreas de conocimiento. Una peculiaridad de las universidades que se crean a partir de 1993 con la finalidad de abaratar costes y de gestionar lo que son grupos poco numerosos de docentes e investigadores. A diferencia de otros colegas que no han tenido la opción de cambiar de universidad, Irene ha podido escoger y su elección resulta un diagnóstico del funcionamiento de las universidades españolas.

Desde entonces y hasta hoy (2009), he sido profesora Titular de la Universidad en XXX. Entre medias me ofrecieron ir a una Universidad gallega que se separaba de Santiago, con la promesa de que me dotarían una cátedra enseguida. No acepté. ¿Por qué? Por cuatro razones: 1º) porque acababa de sufrir la organización de una universidad nueva con el caso de XXX y no quería volver a pasar por semejante sufrimiento, aunque fuera en tierras gallegas y éstas estuvieran más cerca de mi lugar de origen; 2º) porque ya llevaba un tiempo en XXX y ésa era ya “mi” Universidad; 3º) porque decidí que de trasladarme a otra universidad lo haría a la de mi ciudad de origen y nada más; y 4º) porque no me fiaba nada del anzuelo que me habían lanzado con eso de la cátedra. Hice bien, porque al día de hoy no ha habido, ni hay cátedra alguna de Paleografía en aquella Universidad.

Hasta aquí el recorrido por la trayectoria que ha llevado a Irene desde su entrada como estudiante en la Universidad de XXX hasta su asentamiento como profesora titular en la Universidad de XXX. En el camino se ha podido atisbar su relación con tres cambios de la universidad española en el último cuarto de siglo que han tenido efectos en la carrera docente de Irene y de otros colegas de su generación: (a) pasar de la universidad elitista a la de masas; (b) la creación de las nuevas universidades y (c) el localismo en organización, las decisiones y la adjudicación de las plazas. Cambios que se encuentran relacionados entres sí y que nos muestran que, a pesar de lo conseguido, queda todavía mucho por recorrer para hacer que la universidad encuentre su punto de equilibrio entre la valoración real de los méritos del profesorado y las condiciones para ofrecer un servicio público de calidad.

³ De la Web institucional de la universidad de XXX.

Las exigencias actuales de ser docente en la universidad

Si hasta aquí hemos prestado atención, a modo del visionado de una filmación biográfica, a lo que ha sido el trayecto de Irene como docente e investigadora consolidada ahora, en una foto fija, nos acercamos a lo que es el balance de lo conseguido y aportado durante su estancia en la universidad.

Paso a opinar sobre las últimas cuestiones y lo voy a hacer desde la siguiente experiencia: 24 años como investigadora, 19 años como docente universitaria, 6 años como Directora de Departamento, 15 años como representante de mis compañeros en el Claustro, en la Junta de Facultad y en varias Comisiones de Universidad. En investigación me avalan 2 sexenios reconocidos, participación en 3 Proyectos I+D+I a lo largo de las últimas décadas, tesis doctorales dirigidas (alguno de mis discípulos ya es Titular), estancias de investigación en el extranjero (Oxford,...), etc. Durante mi último mandato como Directora de Departamento (en vigor) he participado en la organización de un Doctorado de Calidad Interuniversitario por el que la ANECA nos concedió una de las notas más altas de España (89 puntos sobre 100), un segundo Doctorado de Calidad no interuniversitario de similar valoración (83 puntos) y un Programa Oficial de Posgrado que este curso estamos impartiendo. Con los nuevos planes de estudio que se están haciendo en el marco de las directrices de Bolonia es la tercera o cuarta vez que paso por semejante situación; entre nuevos planes y reformas, ya he perdido la cuenta de cuántos llevo.

En este balance se evidencia lo que son los tres pilares que articulan el tiempo de dedicación del profesorado a la Universidad: la docencia, la gestión y la investigación. El debate gira en cómo el profesorado vive esta demanda: como una exigencia que le sobrepasa y agobia o como un hecho normal resultado de su opción profesional. Cuando Irene comenzó su carrera en la universidad esta institución era –por sus dimensiones– más abarcable, los compromisos y el despliegue de obligaciones menores y los cambios más pausados (a pesar de que la reforma de la LRU, en 1983, había agitado las aguas de las prácticas y modos de actuación que habían configurado a una universidad franquista).

Hoy por hoy, el trabajo en la Universidad española implica actividades docentes, investigadoras y de gestión. Sin embargo, en la práctica no hay una valoración suficientemente equitativa de estas tres funciones. Algo que se agrava también en universidades pequeñas, como la de XXX. Por un lado, los cargos académicos tenemos más trabajo por la mayor actividad producto de la mayor competencia, como ya he dicho, y de la cada vez más ingente burocratización. Sin embargo, no se nos compensa de una forma que resulte justa (y el suplemento económico mensual no alcanza ni para cubrir las horas extra de semana y media de trabajo).

Surge entonces la necesidad de lograr el difícil equilibrio para hacer compatible todas estas exigencias por igual. Sobre todo lo que se refiere a la demanda de docencia y a la productividad en la investigación.

El principal problema es que se nos obliga a impartir demasiadas clases, lo que repercute negativamente en la investigación; la cada vez mayor

burocracia académica resta aun más tiempo al supuestamente disponible para investigar; y, cuando alguien desempeña además un servicio a la comunidad universitaria en un cargo académico de director de departamento, decano o vicerrector, puede olvidarse de investigar durante el tiempo que dure su gestión.

Considero que la investigación es la que sufre las peores consecuencias como resultado de todo lo enumerado. Es más, creo que la investigación, al menos en universidades como la de XXX, ocupa claramente el último escalafón en la valoración de la actividad del profesor universitario.

Esta obligación ha creado una tensión en una parte del profesorado que se ve incapaz, o no ve con buenos ojos, la obligación de cubrir con igual intensidad estas dos funciones de su actividad en la universidad. Además de plantear una controversia que tendría que afrontarse algún día por parte de las autoridades universitarias, de encajar las diferentes posiciones que se pueden derivar del diagnóstico que realiza Fernández Buey:

“La qüestió que cal discutir és com trobar un equilibri convenient entre dues de les funcions clàssiques de la universitat: la transmissió de coneixements a través de la docència (cosa que implica, òbviament, una millor preparació pedagògica del professorat) i la creació científica a través de la investigació. Això suposa començar reconeixent que no tot bon investigador ha de ser alhora bon docent i que no tot bon docent ha de ser alhora bon investigador”.

(Fernández Buey, 2009: 63)

Esto significaría, por ejemplo, que los perfiles del profesorado universitario podrían especializarse, y de acuerdo con la elección realizada atribuir las obligaciones en función de ello: quien opte por la docencia –o no acredite investigación– tendría adjudicada más carga docente que quien dedica una parte de su tiempo a la investigación (y tiene productividad reconocida). El acceso a las plazas también tendría que considerar esta dualidad y exigir, por ejemplo, en caso de que alguien opte de manera preferente por la docencia, su participación –con las publicaciones asociadas– en proyectos de innovación docente.

Si lo anterior se refiere a la dificultad de hacer compatible la docencia con la investigación, una nueva tensión surge cuando se ha de sumar las tareas de gestión. Si bien es cierto que en las Comunidades Autónomas se ha comenzado a evaluar estos quehaceres, sin embargo, a no ser que sea opción personal prioritaria, resulta poco menos que imposible hacerla compatible con una docencia innovadora y con una investigación sostenible.

Por otra parte, extraoficialmente se dice que la ANECA ya tiene en cuenta el desempeño de los cargos académicos cuando debe evaluar la producción investigadora de un universitario, no en el sentido de que se puntúe dicho cargo, sino comprendiendo la disminución de la productividad por causa de las tareas de gestión universitaria. Todo el que ha tenido un cargo académico sabe que esto sucede y que contra ello apenas nada puede hacerse. Sin embargo, tampoco la ANECA lo expresa en los criterios que publica en cada convocatoria. Al ocupar un cargo académico se está realizando un servicio a la universidad de cada cual y, al mismo tiempo, a la Universidad española en general; un servicio que está mal pagado, poco

reducido de docencia (se siguen perdiendo clases por culpa de reuniones); y, encima, resulta una carga cuando tienen que evaluarte la producción investigadora. Si es verdad que la ANECA tiene en cuenta el ejercicio de cargos académicos, debiera manifestarlo pública y claramente. Y si no es verdad, debiera considerar como un atenuante el ejercicio de un cargo académico en la reducción de la investigación de un profesor universitario durante los años de disfrute del cargo.

Un paso adelante al respecto creo que es el hecho de que en las nuevas acreditaciones para poder optar a una plaza de los CDU se establezcan los baremos en función de las tres ocupaciones de docencia, investigación y gestión. Sin embargo, insisto en el hecho de que la investigación ha ido siendo relegada a un status secundario en muchas universidades españolas.

Cuando Irene devolvió su historia añadió el siguiente comentario que muestra a las claras los efectos que tiene la actual priorización de la investigación en la evaluación de la actividad del profesorado universitario.

[Precisamente, el hecho de haber disminuido mi producción investigadora durante los 6 años que fui Directora es la razón por la que no he solicitado todavía el tercer sexenio, porque la gestión universitaria me ha originado un retraso de algo más de 2 años en mi actividad investigadora. Pero, si como dicen en estos tiempos, la obligación del universitario es cubrir los tres ámbitos de docente, investigador y gestor, al evaluarse el rendimiento en cada una de estas actividades, debería tenerse en cuenta la labor desarrollada en las otras dos. ¿Hace esto la ANECA realmente?]

En el “Libro blanco de la investigación en Humanidades” (FECYT, 2006) también se reconoce la problemática esbozada por Irene, y se plantea, como se ha señalado más arriba, la necesidad de reconvertir la actual situación monolítica en un camino de mayor especialización.

“El principal del modelo actual de carrera universitaria es su naturaleza monolítica: se supone que todo profesora debe hacerlo todo (ser docente, investigador y, eventualmente, gestor) en la misma medida que los demás, sin que se acepten componentes variables en función de los intereses, de las capacidades y los resultados obtenidos por cada uno. Tal sistema es por definición ineficiente y genera constante insatisfacción, ya que no está al alcance de cualquiera ser simultáneamente un excelente docente, investigador y, eventualmente, gestor” (36).

Opción que queda apuntada y que conecta, porque se encuentra a ella vinculada, con los procesos de evaluación de la investigación puestos en marcha desde la creación de la ANECA en 2002.

La evaluación de la investigación en humanidades: luces y sombras

Uno de las finalidades de la LRU (1983) y de la Ley de la Ciencia (1986) fue colocar en la lista de prioridades de la política y la universidad española el incremento de la productividad y el impacto internacional de la investigación, de manera que estuviera acorde con la mejora general del nivel de vida de los ciudadanos.

“La consolidación democrática en España, la mayoría absoluta del partido gobernante, el PSOE, la concienciación española de una presencia digna en Europa en cuanto al nivel científico e investigador con sus correspondencias con la estructura económica de progreso y desarrollo y con el bienestar social de la población... forzaron necesariamente el nacimiento de la ‘Ley de la Ciencia’” (Capitán Díaz, 2000: 304).

Sin embargo, desde sus inicios, la aplicación de los planes de investigación y desarrollo (I+D) ha seguido el patrón de las Ciencias Experimentales y Naturales; que ha marcado el patrón de lo que ha de ser la actividad investigadora, su reconocimiento y evaluación. Situación que se hace más evidente a partir de la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

“La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (L.O.U.) atribuye a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) funciones relacionadas con la evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión de los profesores universitarios como requisito previo para la contratación de éstos en alguna de las figuras - profesor contratado doctor, profesor ayudante doctor, profesor colaborador y profesor de universidad privada- establecidas a tal efecto por la L.O.U. “ (Legislación Universitaria. Normativa general y autonómica, 1990).

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

Voy a referirme ahora a algo que es motivo de constante queja y preocupación por parte de los que investigamos en el campo de las ciencias humanas. Cada vez para más cosas, incluida la ANECA, se aplica a la investigación en Humanidades criterios de evaluación propios de las ciencias positivas. Está claro que la naturaleza, la finalidad y, en especial, la metodología de las ciencias humanas son muy diferentes de las de las ciencias de la naturaleza. También difieren las vías de circulación y distribución del conocimiento y, sobre todo, es radicalmente distinta la manera de trabajar. Sin embargo, en cada una de estas categorías se nos juzga como si en lugar de historiadores o filólogos fuéramos químicos o médicos. Pondré un ejemplo ilustrativo: en los nuevos baremos para la valoración de la producción investigadora se califica mejor un artículo en una revista que un libro.

Esta situación se hace más evidente cuando se trata de la consideración del valor de relevancia que puede tener un libro o una monografía, medio habitual de hacer públicos los conocimientos derivados de la investigación en el campo de las Humanidades.

Esto tiene sentido en las ciencias positivas, pero no en las Humanidades. Los médicos, por ejemplo, cuando tienen algún descubrimiento o aportación relevante que transmitir utilizan el rápido canal de alguna prestigiosa revista, mientras que cuando publican algún libro, éste suele contener un compendio de lo sabido por el autor sobre un determinado tema, cuyos

contenidos más novedosos ya han sido previamente dados a conocer en alguna revista de amplia difusión. En cambio, en las Humanidades sucede totalmente al revés. Los resultados de una investigación, largamente elaborada y madurada, se publican en forma de libro porque necesitamos de más espacio para demostrar nuestra tesis y desplegar el siempre amplio aparato crítico que la naturaleza de nuestras ciencias exige. Y los artículos de las revistas se reservan para la transmisión de aspectos concretos o parciales que no exigen un desarrollo discursivo y demostrativo amplio.

Aunque cada vez se está extendiendo la importancia de formar centros o grupos de investigación consolidados en el ámbito de las Humanidades, hay áreas y temas, que siguen abocadas a una actividad más individual y solitaria. Este hecho provoca un nuevo desajuste a la hora de la valoración de la investigación y de la posibilidad de acceder a proyectos financiados.

De igual modo, no es justo que un artículo hecho entre varios investigadores se valore de igual manera que otro hecho por un único autor. De nuevo, se está aplicando el modelo de las ciencias a las letras. Siguiendo con el ejemplo de los médicos, un artículo firmado entre cinco o seis personas obedece al trabajo en el laboratorio o en la clínica de un equipo médico que, al final, firman todos. En cambio, en las Humanidades se trabaja más en solitario, de nuevo por la naturaleza misma de las disciplinas, y los artículos rara vez están suscritos por más de dos personas, siendo lo más habitual la existencia de un único autor.

Si bien el tema de los criterios de evaluación de la investigación en Humanidades ha sido considerado en informes recientes (FECYT, 2007) y que la ANECA ha hecho públicos criterios específicos para la evaluación de los sexenios de actividad investigadora en este ámbito de estudio, no es una cuestión que esté resuelta, y queda mucho camino por recorrer.

“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).

Un camino que ha de considerar por parte de las instancias evaluadoras y promotoras de la investigación la diferente naturaleza, objetivos y finalidades de los estudios vinculados a las Humanidades.

Esta uniformidad a la hora de evaluar y juzgar la producción investigadora de las ciencias positivas y de las ciencias humanas, cuando debiera ser diferente por la distinta naturaleza y las distintas exigencias científicas de unas y otras, provoca una falsa percepción social de la productividad en las Humanidades. Es más, a mi modo de ver, esta realidad establecida por los responsables de la política científica tanto en las administraciones

autonómicas, como en la administración del Estado español, o persigue la paulatina desaparición de la investigación en las ciencias humanísticas, o lleva implícita una falta de consideración y de respeto hacia la actividad y las aportaciones de los profesionales de las Humanidades.

Situación que exige una reflexión y acciones de mayor calado, vinculados a lo que se planteaba más arriba: la valoración específica de la actividad investigadora y su relación con los procesos de generación de puestos de trabajo y de contratación de nuevo personal.

Todo lo anterior pone de manifiesto, en la perspectiva y finalidad de este estudio, que uno de los cambios que el profesorado de Humanidades y Ciencias Sociales (con todas las previsiones con las que ha de considerarse esta división) ha de afrontar es no sólo como hacer compatibles las exigencias de ser a la vez competente, cualificado y reconocido en sus actividades docentes e investigadoras, sino asumir la presión añadida que supone afrontar la investigación en Humanidades bajo la lógico y los criterios aplicados a las Ciencias Experimentales y de la Naturaleza.

El Espacio Europeo de Educación Superior

A todo lo anterior hay que añadir un nuevo tema de tensión –un foco de cambio-, derivado de cómo las autoridades españolas han planteado la adaptación de las universidades y el profesorado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

“Conviene recordar que, en el caso español, el tiempo inmediato a los acuerdos de Bolonia estuvo ocupado por la confrontación en torno a la LOU (Ley Orgánica de Universidades) que impuso el Partido Popular (PP) a pesar de la oposición de la mayoría de los estudiantes, profesores e incluso de buena parte de los rectores, y también del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), aunque luego éste, cuando llegó al Gobierno, no la anulara como había prometido. Con la «batalla de la LOU» en primer plano, *Bolonia* apenas tuvo repercusión hasta que empezó a concretarse en documentos gubernamentales. Estos aparecieron en 2003, en la época de la ministra Pilar del Castillo (PP), y fueron lanzados como globos sonda para captar el grado de aceptación/resistencia a sus contenidos: una práctica recurrente en la política española que, para establecer diagnósticos, sustituye al debate social”. (Moreno, 2009:37)

Lo que era una adaptación que tenía que facilitar la homologación de títulos y el tránsito de estudiantes y profesionales por Europa, se ha convertido en una excusa para cambiar planes de estudio y modificar –por decreto y presión administrativa- la manera de organizar la enseñanza y favorecer el aprendizaje en la Universidad.

Voy a terminar manifestando mi escepticismo sobre el futuro que pueda tener la Universidad española en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, que en estos momentos se está implantando en España. Formuladas en sus planteamientos teóricos, casi todas las reformas universitarias tienen aspectos positivos. Otra cosa muy distinta es llevar la teoría a la práctica. Las recientes manifestaciones estudiantiles en el segundo año de implantación de Posgrados Oficiales, más allá de los

programas piloto, tienen su equivalente en el descontento de muchos profesores. La idea de unos cursos genéricos (el Grado) y de varios cursos de especialización por cada Grado (el Posgrado) sería espléndida si se hubiese considerado paralelamente una reforma que supusiera un incremento presupuestario importante para que las universidades pudieran presentar una oferta amplia y diversa de posgrados. Desconozco si esto será lo que suceda en las universidades grandes y con más recursos, pero en Comunidades, como la XXX, y en Universidades, como la de XXX, ya se nos ha dicho que no va a ser así. Seguiremos sometidos a las exigencias mercantilistas con un presupuesto escaso que obligará a que exista un Posgrado por cada Grado (con suerte), de manera que el alumno recibirá por fuerza menos contenidos, menos especialización y, desde luego, menos recursos para orientar su futura dedicación a la investigación, si es lo que prefiere elegir.

Sin directrices y normativas claras, -cuando no cambiantes- el profesorado ha entrado en un tobogán técnico-administrativo en el que, además de afrontar las tensiones de mantener los equilibrios de los grupos de poder en los departamentos y las universidades, ha debido que adecuarse al lenguaje de las competencias, los resultados, los ‘verificas’,... y llevar sus propuestas de planes de estudio ante tres instancias que han de establecer filtros y pueden plantear cambios.

Otro motivo de queja por mi parte es la forma que cada Administración Autónoma ha establecido para ir sustituyendo los planes antiguos por los nuevos. En los dos cursos anteriores fui una testigo directa del proceder del gobierno autonómico en la implantación de los primeros Posgrados Oficiales. He de decir que la imagen transmitida por el gobierno autonómico y los organismos de ella dependientes en este proceso fue muy negativa. No sólo cambiaban sin avisar las normativas que regían el proceso y que habían sido previamente publicadas, sino que se dejaron entrever las presiones políticas que efectuaban algunas universidades. Quiero aclarar para que no se piense que formulo estas críticas por algún interés personal, que soy votante del PSOE. Pero que en este trabajo se me ha preguntado por mi experiencia y mis opiniones, y yo he respondido con honestidad.

Por eso los temores afloran y las dudas entre lo urgente y lo necesario emergen, sin saber qué camino seguir; sin poder reconocerse como autor del propio devenir de los acontecimientos. Con la sensación de que las limitaciones se impondrán a las posibilidades. Los problemas a las alternativas.

Si algo diferencia la docencia en la universidad de la docencia en los institutos es la estrecha vinculación que existe entre la investigación y la práctica docente. Al menos, entre las materias de Historia, el hecho de que investiguemos sobre los conocimientos que transmitimos enriquece y distingue cualitativamente nuestra docencia de cualquier otra, tanto en planteamientos metodológicos, en la transmisión de entusiasmo al alumno, como en la actualización permanente de los contenidos y la bibliografía. Considero que este nivel de especialización no debiera perderse, por lo que contemplo con temor la desaparición de la adscripción a Áreas y, por tanto,

la desaparición de la exigencia de especialización en la docencia que se impartirá en el nuevo título de Grado. Parece que se pretende convertir el Grado en una prolongación de los institutos y reservar la especialización para uno o dos años de Posgrado. Si los alumnos de la LRU y la LOU, al menos los de Historia, siguen reclamando más asignaturas de metodología y más materias de iniciación a la investigación que las ahora hay y que se reparten en tres años (3º, 4º y 5º), ¿qué va a suceder cuando tales materias tengan que compartir el tiempo con las restantes de especialización en un único curso académico? Parece que el resultado previsible es la devaluación formativa de los alumnos, en particular, en lo referido a la investigación.

Y así, transitando por un entorno de conflictos y desajustes, por una reforma que por un lado pregona que cambiará la docencia en la universidad y que contribuirá a la mercantilización –en función de la rentabilidad y la demanda social de las enseñanzas- y por otro, sintiendo una vez más el eco de la voz Lampedusa en el Gatopardo, y la paradoja del cambio para el no cambio que plantea:

"Si queremos que todo siga como está, es necesario que todo cambie".

"¿Y ahora qué sucederá? ¡Bah! Tratativas respunteadas de tiroteos inocuos, y, después, todo será igual pese a que todo habrá cambiado".

"...una de esas batallas que se libran para que todo siga como está".

Ojalá que la profecía no se cumpla. Y que todo este arduo proceso no haga olvidar, como señala Angulo (2008: 202-203), que

"La Europa del Conocimiento es la de la imaginación, la creatividad, la reflexión y la autocrítica profunda, y quizá sólo sea la Universidad –en estos momentos- la única institución capaz de realizarla. Se lo debemos a nuestras sociedades y a la ciudadanía".

Ante los cambios en la universidad

Que la universidad española está en un proceso de cambio nadie lo duda, y el cómo afecta al profesorado, y cómo éste responde es el hilo conductor de esta investigación. Pero se difiere en el diagnóstico y el pronóstico. En este sentido el foco de la reflexión de Irene se centra en tres ejes. El primero tiene que ver con la armonización de las finalidades y logros entre las universidades históricas y las de nueva creación. La tendencia parece ser que sean las propias instituciones –como se suponía que lo hacía el mercado- las que se regulen entre sí –mediante la especialización y la competencia-. Pero si no hay una política clara y definitiva en este sentido es probable que se acabe por definir un mapa de universidades de primera y de segunda. No por la voluntad y los esfuerzos del profesorado, sino por la capacidad de respuesta que puedan desarrollar en función de los recursos y apoyos que reciban.

En el proceso de renovación en el que nos encontramos, las Universidades de nueva creación –como la de XXX- tienen que vencer muchos más obstáculos y tienen que hacer mucho más esfuerzo no ya para sobresalir, sino sencillamente para sobrevivir. La competencia brutal de las universidades grandes y más consolidadas en el tiempo origina que nosotros

tengamos que trabajar el doble, o el triple, para conseguir lo que las demás alcanzan sin el mismo esfuerzo o, incluso, sin esfuerzo en absoluto. La experiencia en la organización y elaboración, pero sobre todo en la defensa ante diversos intereses políticos latentes (rivalidades y competencias con otras universidades), de los Doctorados de Calidad y del Programa Oficial de Posgrado que tenemos en mi Departamento así me lo ha demostrado. En grado superlativo.

El segundo eje ha recorrido casi toda la historia. Tiene que ver con el actual desequilibrio entre las funciones docentes e investigadores (y de gestión) a favor de las primeras (sobre todo en las áreas relacionadas con las Humanidades). Esta situación la denuncia Irene una y otra vez, al tiempo que aporta alternativas.

A pesar de que yo comprenda que la Universidad española debe adaptarse a las necesidades de la sociedad y a los cambios que se produzcan en ésta, creo que lo primero que habría que definir es si la investigación va a seguir siendo algo inherente a la actividad universitaria o no. Si se decide que no, entonces el Estado debiera organizar una buena red de Institutos de Investigación, como sucede en Francia por ejemplo. Pero si se decide la continuidad y se define la actividad del profesor universitario dentro del triple parámetro de docencia, investigación y gestión, entonces habría que equilibrar la dedicación y la valoración de estas tres actividades.

Pero también se hace eco de la necesidad de intervenir sobre este fenómeno instituciones de carácter independiente como la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología

“Por regla general, las universidades establecen la carga docente de cada profesor independientemente de que investigue o no, lo que representa un agravio comparativo y pone en peligro la continuidad de la actividad investigadora. Pese a que acreditar méritos de investigación suele ser una condición necesaria en los concursos que dan acceso a las plazas estables de profesorado, una vez alcanzadas éstas el sistema no incentiva suficientemente la continuidad en el esfuerzo investigador, excepción hecha de la remuneración asociada a los sexenios de investigación, que son el único mecanismo de reconocimiento de la actividad investigadora con efectos crematísticos”. (FECYT, 2006: 35)

Lo que nos lleva al tercero de los ejes, -quizás el pivote sobre el que se articula el diagnóstico realizado y sus posibles alternativas. ¿Cuál será el modelo de universidad que ha de surgir de la reforma vinculada al cumplimiento de los objetivos de la declaración de Bolonia? ¿Se pasará definitivamente de una institución patrimonialista a una economicista como han denunciado sus detractores? ¿Será la captación y gestión de recursos la prioridad de los órganos de gobierno y del profesorado?

“En buena medida, la *patrimonialización* corporativa de la universidad tradicional se verá sustituida o racionalizada por otra de carácter económico, en la que lo significativo no es sólo la *posición*, a través de la referencia a los cuerpos de funcionarios, como un espacio profesional socialmente estructurado, sino también el *papel* que juegan los profesores

investigadores, medido por la capacidad para obtener y gestionar los recursos de la institución (proyectos de investigación, contratos de asesoría técnica o enseñanzas no oficiales)” (De Luxán, 1998: 14).

En los próximos años veremos, nos encontraremos o construiremos la respuesta (o respuestas). Pero lo que es evidente, como señala Irene, es que el Estado y la sociedad española, se están jugando una parte importante de su futuro según el modelo (o modelos) de universidad que decidan promover.

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

Y aquí la respuesta no está en el viento, como escribió en su día Bob Dylan. Ha de ser una tarea de todos. Pero sin orientación política clara. Sin equilibrio entre las decisiones estatales, autonómicas y locales. Sin articulación de un marco de relaciones y equilibrios que van más allá de lo local. Sin personas e instituciones que desarrollen una visión de la misión que ha de cumplir (y lograr) la universidad en un tiempo en el que, como estableció en su día la Organización Mundial de Comercio, la formación superior ya no constituye un derecho sino que se articula como un servicio que se ofrece como un producto más del mercado. Sin tener en cuenta todo ello, el futuro puede estar lleno de limitaciones o de posibilidades.

Una mirada hacia el futuro

En esa mirada hacia el futuro hemos dejado para el final, las expectativas personales de Irene. Si comenzamos con los inicios de su carrera, terminamos con la señal que marca su futuro inmediato.

Termino con lo que se refiere a currículum diciendo que este año, en enero de 2008, iba a presentarme a una habilitación a cátedra. A mediados de diciembre me avisan de que a mi padre le han encontrado un cáncer avanzado y que le queda un mes o mes y medio de vida. Organicé mis clases, dejé mi trabajo en la cátedra y me marché a Asturias a estar con mi padre. Murió el día 2 de febrero, cuando se iniciaba el segundo ejercicio de la habilitación. No me preocupa, sé que tengo méritos y que, cuando me acoja al nuevo procedimiento de la acreditación, conseguiré la cátedra. De otro lado, la dotación de la plaza en la XXX tampoco será difícil, dado que al ser una universidad pequeña y según las directrices del Plan de Financiación de las Universidades de esta comunidad autónoma, se necesitan más cátedras y, en especial, se necesitan mujeres catedráticas (que la XXX sólo tiene dos).

Una observación y un deseo que se hace eco de los cambios que se han generado en los últimos años en las políticas del acceso (y promoción) a las plazas de funcionario. La acreditación ha supuesto una alternativa (más razonable, porque personaliza el proceso y reconoce los méritos individuales) al anterior modelo de las oposiciones en las que se producía el enfrentamiento de todos contra todos y en el que, con frecuencia, eran las relaciones, delfinatos y clientelismos los que decidían la idoneidad de un candidato. Con este eco de futuro ponemos punto final a la historia que nos ha permitido trenzar Irene y explorar algunos de los cambios a los que se enfrenta en la actualidad el profesorado de la universidad española.

Al llegar a este punto, en la revisión del relato de su historia de vida, Irene escribió el siguiente comentario como valoración de una situación que, enraizada en la cultura inercial de la Universidad, parece muy difícil de cambiar.

[Permíteme una apostilla final, hecha ahora, al hilo de esta lectura de tu texto y después de que me enviaras el cuestionario. Por lo que en estos momentos estamos viviendo, el sistema de acreditación sigue siendo servil a los clientelismos. Yo todavía no he enviado mi currículum a la ANECA, pero lo que estoy viendo a mi alrededor (y no me refiero sólo a XXX) es más de lo mismo. Hablar de ello sería tema para una nueva "historia". La universidad pública española me provoca una profunda tristeza.]

Referencias

- ANGULO, Félix (2008) "La voluntad de distracción: las competencias en la universidad". En Gimeno, José (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp.176-205). Madrid: Morata.
- CAPITÁN, Alfonso (2000) *Educación en la España contemporánea*. Barcelona, Ariel Educación.
- CUESTA, Raimundo (2005) *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- DE LUXAN, José María (1998) "La evaluación de la universidad de España". *Revista de Educación*, 315, 11-28.
- FERNANDEZ 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*. (pp.59-68) Barcelona, Edicions Bellaterra. Artículo publicado inicialmente en el 'quadern central' de Barcelona Metròpolis, núm. 73, febrero 2009.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (2006) *Libro blanco de la investigación en Humanidades*. Madrid: FECYT.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (2007) *Criterios de evaluación de la investigación en Humanidades*. Madrid: FECYT.
- Legislación Universitaria. Normativa general y autonómica* (1990) Madrid: Tecnos.
- MICHAVIDA, Francisco (2005) "No sin los profesores". *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- MORENO, Isidoro (2009) "La universidad, el mercado y Bolonia". En Asamblea de PDIS i PAS de les universitats públiques catalanes. *La cara fosca del Pla Bolonya. Contra la universitat S.A. en defensa de la universitat pública*. (PP.36-

- 42) Barcelona, Edicions Bellaterra. Artículo publicado en *Le Monde Diplomatique*, 159, enero de 2009.
- RAHONA, Marta Mercedes (2008) *La educación universitaria en España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa*. Tesis doctoral. En: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1243219176&menuId=251184559> Fecha de acceso: 18-06-2009
- RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, Luis (sf) “Historia de la Universidad en España”. En: <http://universidades.universia.es/info-general/historia/index.htm> Fecha de acceso: 18-06-2009
- SMIDT, Hanne (2008) “La universidad española en el contexto europeo”. Algunos resultados del informe “TRENDS V”. En *IX Foro ANECA. La universidad del Siglo XXI*. (pp. 45-52). En http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_9foro.pdf Fechas de acceso: 16-01-2009.