



¿DÓNDE ESTÁ ESCRITO LO QUE SOY O LO QUE DEBO SER?

Intrahistorias de adaptación, resistencia y transformación de una profesora.

Virginia Ferrer

FINT

Antes de la docencia universitaria.

Tengo 45 años, dos hij@s, un divorcio y ahora una nueva pareja estable. Actualmente soy profesora titular del Dept. de Didáctica y Org. Educativa de la Facultad de Formación del Profesorado de la UB, oposición de 1997. Antes, profesora interina. Antes profesora ayudante desde 1991, cuando pedí una excedencia en el cuerpo de Agregados de Bachillerato de Filosofía. Desde 1987 a 1991 di clases en varios institutos de Catalunya. Me encantó la experiencia con adolescentes. Aún los echo de menos. Fui coordinadora pedagógica cuando empezó la LOGSE, jefa de departamento de Filosofía, experimentadora curricular con el proyecto de M. Lipman "Filosofía para Niños y Niñas", participaba en la red de este proyecto a nivel local, nacional e internacional, miembro del consejo de redacción de la revista "Aprender a Pensar".

Trabajando como profesora de bachillerato, quería saber más y mejor de educación, de innovación, de investigación educativa. Me lancé a estudiar el doctorado en didáctica. Al empezar el doctorado y embarazarme al mismo tiempo (entonces estaba disfrutando de una beca CIRIT en Montclair State University para la investigación doctoral) el director del departamento me envió un telegrama ofreciéndome una plaza de profesora ayudante que acepté, "para probar" y al menos finalizar la tesis, que la defendí en 1993 con premio extraordinario de tesis doctorales. Una de las primeras tesis cualitativas en mi departamento, abriendo caminos y brechas en el positivismo dominante.

El ingreso como "filósofa" y "profesora de bachillerato" a un departamento de didáctica bastante endogámico, nutrido en aquella época de cantera interna, que poco a poco se empezaba abrir, no fue fácil. Se me temía y al mismo tiempo respetaba y despreciaba como extranjera de otro campo disciplinar y profesional. Creo que aún, después de casi 20 años, se me adjudica este estatuto ambiguo y extraño.

Además provenía de una historia de participación en organizaciones sociales y políticas de izquierda y laicas, partidos, ongs, sindicatos, plataformas ecologistas y feministas, que chocó con ciertos procedimientos jerárquicos, antidemocráticos y androcéntricos que pervivían de manera explícita entonces en la facultad. Mi experiencia laboral antes de la docencia en secundaria y



universidad también fue variada y diversa: traductora de películas, azafata- intérprete, secretaria de dirección, educadora de calle, guía turística.

Mi educación infantil y juvenil fue también extraña para el estandar español. Traía un background de 10 años viviendo en América Latina (México, Perú, Venezuela), con educación básicamente italiana, mixta, laica, republicana, desde los dos años, interrumpida por otras experiencias escolares diferentes (3 años en una escuela mexicana fundada por exiliados republicanos españoles, anarquistas y socialistas, el Instituto Luís Vives en México DF). En Venezuela me inicié en la investigación con un trabajo cualitativo sobre la integración de los jóvenes italo-venezolanos en Caracas, que me dirigió un sociólogo español, el Dr. Albistur (luego fue alcalde de San Sebastián). Con 17 años gané un premio de investigación joven en dicho país. Una formación extraescolar también variada: ballet y danza contemporánea, piano, guitarra, idiomas. Y un deseo de libertad inquietante.

Mi maestra referente siempre fue maestra, maestras, no maestro. Caterina Ansuini, enseñante de mi primera época de primaria italiana en Barcelona. Creo que ella me transmitió el deseo educativo y pedagógico y el proyecto de convertirme en profesora. Silvia Passalacqua, profesora de literatura italiana, apasionada.

Cuando acabé la selectividad y debido a las dificultades económicas que pasaba mi familia por el divorcio de mis padres, me planteé ser maestra. En aquella época, si sacabas buenas notas en Magisterio, acababas la carrera con lo que se llamaba "acceso directo" es decir una plaza de funcionaria sin oposiciones. Era mi oportunidad. Pero recibí la negativa familiar, sobre todo paterna, con consentimiento materno de dicha prohibición. Gran sorpresa e importante frustración por mi parte. No me financiarían una carrera corta, sólo una larga. Tenía que estudiar una carrera más productiva en el mercado, de grado superior. Llevaba un año sólo en España, la crisis familiar, el problemático regreso a un país que teóricamente era el "mío" pero que lo sentía extraño, poco amable, poco solidario, poco alegre, viniendo de América Latina. No me atreví a seguir mi camino en esas condiciones tan adversas. Entonces opté por Pedagogía, que podía satisfacer ambos deseos, el mío y el de mis padres. Empecé Pedagogía, y sólo en primero de carrera, al encontrarme con "Introducción a la Pedagogía", impartido por un profesor absolutamente retrógrado, la abandoné.

Mi rebeldía innata, me llevó a derivarme a Filosofía, la facultad de al lado, cuyo primer curso era común con Pedagogía y Psicología en aquella época, era la carrera más inútil, menos productiva, pero de grado superior. Luego tampoco me la financiaron y tuve que trabajar simultáneamente para costear los estudios.

Entonces me planteé obtener el título de traductora de italiano, para así al menos ejercer un oficio de mantenimiento. Estudié entonces dos oficios, y al mismo tiempo, trabajaba: clases particulares, traductora de películas, intérprete en eventos, azafata de idiomas, guía turística, secretaria en una empresa italiana, educadora de calle para el ayuntamiento de BCN, cuando se inició el proyecto de "Ciudad Educadora".



Pero siempre mantuve en secreto mi orientación artística, mi devoción por la palabra, la escritura poética y narrativa, ganando un concurso de relato con 20 años. Y siempre mantuve mi primera vocación frustrada, bailarina de danza contemporánea.

Y como decía antes, volví a la pedagogía a través del doctorado. Las notas excelentes y el premio a mi tesis generó una admiración y al mismo tiempo envidia en algun@s compañer@s. ¿Cómo una licenciada extranjera de otra disciplina podía obtener tan elevada categoría evaluativa académica en pedagogía sin haber cursado la carrera de Pedagogía? Las conexiones interdisciplinarias son fecundas pero poco comprendidas entonces, y aún ahora.

La colaboración, desde 1988 en la docencia del departamento, me aportó nuevas perspectivas. El resultado me animó a renovar la oferta y dejar mi estimado instituto. Y así obtuve mi primer contrato como profesora universitaria, perdiendo la mitad de sueldo que tenía en bachillerato, en 1991, hace ya 17 años, en esta andadura como docente e investigadora universitaria.

La opción a plaza de titular llegó en 1997, tras 6 años de dormir 6 horas al día. Me levanté durante todos estos años sistemáticamente cada día de la semana a las 4 de la madrugada para poder elaborar mi curriculum docente e investigador, publicaciones, proyectos, cursos externos, asesora del MEC, coordinación de seminarios, asignaturas de licenciatura y diplomatura... y poderlo compaginar con mi vida de pareja, familiar, socio-política y de recién estrenada maternidad. Los obstáculos se agravaron cuando un catedrático en aquella época director del departamento me negó la posibilidad de presentarme a una plaza titular de universidad y mandarme a la oposición de titular de escuela universitaria, argumentando mi condición femenina. Por un lado, le estaba "robando" la plaza a un posible candidato hombre y por otro lado, como mujer casada tenía ya a alguien que me mantuviera. Increíble pero cierto. Mi perplejidad fue derrotada por mi perseverancia y creencia en mí misma. La lucha por defender mi derecho al menos a presentarme a la plaza que yo deseaba y para la cual tenía todos los requisitos fue muy desgastante. Al final, ejercí mi derecho como ciudadana, llegó la oposición, el tribunal juzgó y la aprobé.

La oscura inscripción en el saber universitario.

Creo que la experiencia universitaria de estudiante marca mucho la vivencia y configuración docentes posteriores. Es necesario rastrearla. Vuelvo otra vez atrás, en esta espiral recursiva de mi biografía, con otro relato, menos consciente, para saber de dónde vengo, desde claves menos visibles y explícitas. Hurgo en la intimidad de mi construcción-deconstrucción en el saber universitario.

¿Dónde está escrito lo que soy o lo que debo ser?

Cuando estudié Filosofía en la UB, el mensaje que recibíamos era que el sujeto pensado y el sujeto pensante eran , aparentemente asexuados, neutros y por ello, se manifestaban masculinos, como el universal. Nosotras no teníamos imágenes ni referentes en ese pensamiento que era el Único. En la facultad nunca pude verme en los espejos de los lavabos.



Aún siguen velados, desconchados, oscurecidos , de forma que nunca me devolverán mi imagen.

Hacer filosofía, comprenderla, aprenderla significaba renunciar a mi imagen, significaba crearme a los otros, mostrar fidelidades. Así tuve el profesor platónico, el profesor kantiano, el profesor hegeliano, el profesor nietzschiano, la profesor habermasiano. Se me ofrecía por parte del cuerpo docente, otra imagen que tampoco eran ellos. Aprender filosofía era aprender lo de afuera. Costaba entender esta lógica de la dependencia, de la admiración y relación casi conyugal con los autores; costaba distinguir la palabra del Autor de la palabra del profesor. Tuve que crearme a Platón desde un platónico, a Descartes desde un cartesiano, a Kant desde un kantiano, a Hegel desde un hegeliano, sin ponerlos apenas en circulación.

Yo no podía jugar con ellos, establecer otros vínculos; sólo tenía que aprender sus verdades, que eran siempre externas, separadas. Las verdades filosóficas desarrolladas sistemáticamente exigían la lectura exhaustiva y leal de todos los tratados, imponían una sumisión al lector, al aprendiz. Como sujeto lectora, apenas podía intervenir con una lectura creativa, hasta los comentarios de los textos filosóficos que nos pedían significaban reinstaurar otra vez las verdades o bien confirmarlas.

Nunca entonces encontré palabras de mí, palabras para mí, siempre estaban fuera de mí; tan lejos, tan distantes, que necesitaba siempre hacer un gran esfuerzo por alcanzarlas. El alcance de ese horizonte – que luego se volvió vacío- me obligaba a travestirme, a desidentificarme, a no ser yo, a descorporeizarme, a hacerme invisible, a renunciar a mis propias posibilidades de conocimiento, a rechazarlas y adoptar otras extrañas, rígidas, pero que se me aparecían como poderosas.

El entrenamiento fue muy duro y, educada en la disciplina, me sometí a él, perdiendo en el camino la palabra poética, la narrativa, la lírica, la literaria ... mi historia.

Pensar bien entonces significó pensar lejos, fuera de mí, con unos útiles también ajenos, que habían forzado los míos propios.

Mientras intentaba escapar de esta lógica, tuve algún intento lúcido de volver al sentir poético y me presenté a un concurso literario con seudónimo, que es mi firma. Ese sobrenombre múltiple no tenía apellidos. Buscaba representar sobre todo la línea femenina que me dio origen, pues todos son nombres de mujeres: Virginia, Rosa, Isabel, Antonia, Luisa, son el nombre mío, el de mi madre, el de mi abuela materna, de mi madrina, de mi abuela paterna: VRIAL resultó ser al final como búsqueda de mis identidades que me construyen de forma múltiple pero con cierta lógica de unidad genealógica. Pues el origen materno siempre es uno y múltiple, aun desde el sentimiento de una feliz orfandad, pues nunca he sido hija de nadie del todo.

Pero esos intentos fueron un poco vanos, pues se me imponían otra vez el tiempo. El reloj, las marcas de las horas del tiempo paterno, del tiempo de la prisa, del tiempo de la escuela, del



tiempo del afuera, del tiempo de la empresa, del tiempo de lo que se debe ser y hacer. El tiempo paterno siempre tan presto, tan puntual, listo para el afuera.

Yo, niña, quería entrar en ese despacho, de estudio, inaccesible, a puerta cerrada, codiciado, secreto, la única habitación deseada por mí de la primera casa dónde viví. Esa habitación de estudio no era “nuestra”, no era de las hijas, ni de la madre, no era “familiar”. Era una habitación del padre, de los libros, de la mesa de estudio, de la máquina Olivetti de escribir, de las cosas serias. Esa era la habitación con llave del cuento de Barba Azul.

Mi madre en cambio nunca tuvo una “habitación propia” como diría Virginia Woolf, que a su vez se pregunta: “¿Qué hicieron nuestras madres para dejarnos tan pobres?”. Mi abuela, mi otra abuela, mis antepasadas tampoco tuvieron nunca habitaciones propias. Quizás sólo las cocinas.

Escribir narrativa desde mí, supuso volver a intentar reinventar aquellas historias no contadas, redimir proyectos abortados por mis madres y hermanas a las que les pedí siempre que escribieran. No sé nada de ellas, no sé nada de mis madres, ni de sus abuelas, ni de sus tías, por eso no sé nada de mí.

Es difícil no guardar rencor o sólo sentir vergüenza. Curiosamente tampoco recibí su cuerpo, pues la carencia de memoria se acompañaba con la carencia afectiva, de caricias, de transmitir el cuerpo con el cuerpo.

Quizás entonces el deseo de saber me movió por sendas masculinas, ya que el saber femenino me fue denegado, ocultado, sustituido sistemáticamente. Siento el silencio de mis genealogías maternas como un pesado castigo, como una culpa, como si no mereciera su palabra, y aún hoy así. La palabra femenina nunca la encontré, como tampoco el cuerpo femenino y me confundí. Fueron robados, palabra y cuerpo, antes de nacer yo.

Confusa insisto, aprendí a buscar la palabra de aquellos que, en cambio me la ofrecían persistentemente, la palabra universitaria masculina. Esa palabra era tramposa, pero atrayente, sentía que también me violentaba, pues esa palabra sólo existía si la mía no se daba. No eran palabras generadoras de las mías, no eran saberes que me procuraban un saber propio, no eran cuerpos que me crecían mi cuerpo, eran palabras, saberes y cuerpos mutilados que mutilaban.

Esa palabra aún amada, deseada y buscada, era odiada. Pero necesité aprender a usar esa palabra enmascarándome, su poder, para defenderme, usar esa palabra contra sus detentores sus palabras contra las tuyas, negando otra vez las mías.

Nunca podré perdonar la denegación de la palabra, de la voz, del saber del cuerpo.

Mi madre en cambio me dio libros, me dio la palabra de los otros, otra vez. La literatura entonces nos conectó desuniéndonos para siempre.



La lucha contra los padres, odio-amor, representaba emularlos a través de la realización de una carrera universitaria, de conseguir ese saber otra vez afuera, pero negando el valor del mismo saber. Se ignoró mi vocación artística y creadora, libre e intuitiva como bailarina, y se alegraron de mi suspenso en el Instituto del Teatro. Nunca más se volvió a hablar de eso. Me fue prohibido luego ser maestra (es decir enseñar como ofrecimiento de la palabra negada, dar la palabra a los otros, su, mi palabra). Fue considerado una humillación hacer una carrera de diplomatura y no de licenciatura, de letras y no de ciencias. Mi padre sólo me pagaría una licenciatura de ciencias, económicas, farmacia, medicina o bien licenciatura a secas. Yo tenía que pertenecer al mundo productivo, no al de la danza, al arte, o al de la palabra, al de la voz que tanto deseaba. El chantaje económico, pero sobre todo la retirada de la palabra paterna durante varios días me fue insoportable. Decidí entonces castigar, siguiendo la carrera más inútil a los ojos del deseo de saber productivo paterno, Filosofía. Su hija no iba a procrear, no iba a reproducir, era la carrera más estéril, más infecunda. Rompía a Electra con mi celibato, negando la negación. ¿Me rompía a mí?

No obstante quería encontrar el saber de la negación y utilicé máscaras, pasamontañas, antifaces, velos que me permitían traspasar las fronteras prohibidas del saber.

*Me metiste a la fuerza en un compartimento
en el que nunca encontré mi sitio,
me pusiste una máscara sobre el rostro
que te proporcionaba los gestos que necesitabas
como respuesta
pero jamás, fueron mis gestos
jamás estuve yo detrás de la máscara.*

*Mientras tus palabras repiqueteaban en la máscara
la colgué
en la silla que tenías en frente
y me marché cantando
oculta por toda tu palabrería
que rebotaba muda
contra la dulce sonrisa de la silla
¿Cuándo te vas a dar cuenta
de que mi silla
está vacía?*

*(Marta Tikkanen
La historia del amor del siglo)*

Estos maquillajes situaban mi presencia, mi cuerpo de mujer deseante de saber disfrazado porque no era reconocido en su integridad. En ese proceso a la vez que expoliaba el saber de fuera tan largamente ansiado, también perdía subjetividad femenina pensante. La lógica



dominante y jerarquizada, excluyente de lo femenino en la transmisión académica, de la que yo había sido fiel servidora y reproductora, pasó a mandar en cierta lógica de las relaciones.

Superada la “culpa”, a su vez, esta poligamia simbólica, la puedo llamar también nomadismo, un desubicarme y destemporizarme constantes, un fluir que me identificaba, un libre pensar: “El nomadismo como travesía contrainstitucional, que puede tomar la forma de una huida, de una clandestinidad, de una recuperación de los espacio que son delimitados, los ignotos, los no previsibles. La movilidad como resistencia al accionar de las instituciones, como forma de eludir los controles y también como modo de constituirse con cierto margen de autonomía.” Maria Pia López (1997).

Así he leído de forma distinta a los pensadores que a las pensadoras. En mi proceso de aprendizaje el cuerpo intelectual masculino se me dio institucional y externamente, como autoridad previa a su palabra: primero los creía y luego los entendía o no, tampoco era indispensable para acceder al título. Luego intentaba analizarlos y quedarme con algo de ellos, pero para esta construcción multívoca, necesitaba acudir a la infidelidad intelectual otra vez, para poder dejarme seducir por más autores. La filosofía significa literalmente “amor al saber”. Se me pedía en cambio adulación al saber masculino, como el emperador que existe si su cuerpo parece vestido como tal. ¿Era ese el amor al saber que buscaba? Pero la Filosofía estaba desnuda, gritó la niña.

Las pensadoras, las escritoras, en cambio, silenciadas en la carrera (como Simone de Beauvoir, Hanna Arendt, María Zambrano, Agnès Heller, Rosa Luxemburg, Chantal Maillard, Michele Le Doeuff, Milagros Rivera, las filósofas griegas y medievales, las del Renacimiento, las escritoras-filósofas, etc...), las leí después, fuera de la facultad y contra la facultad, me remitían a mi identidad, me ofrecían la resurrección de sus palabras que provenían de otros silencios. El reconocimiento de la carnalidad de su pensamiento me reconciliaba con mi cuerpo pensante.

Vino también la trampa del ser profesional, otra vez negándome en un espejismo que no devolvía mi mirada. Mi deseo en cambio era volver a ser niña-maestra-pensante en contra del sueño-pesadilla de la profesionalización masculinizante.

Por suerte, la educación del cuerpo a través de la danza me enviaba mensajes continuamente, y sentía la incomodidad de esa palabra como síntoma.

Estrenándome como profesora-filósofo en el bachillerato, reduplicaba la palabra aprendida del afuera, pero mi cuerpo se resentía y no lograba responder a la imagen que yo quería dar. El malestar corporal en la clase con mis alumnos, la percepción de la violencia corporal a la que sometía a su vez a los alumnos, la sensación continuada de que al vejar la voz de los otros silenciaba otra vez la mía, me alertó. Fue entonces cuando realicé una regresión corporal, sensible, rescatando mi ser niña, la niña que quiere saber, que quiere su palabra, y esto ocurrió gracias al proyecto Lipman de “Filosofía para niños y niñas” y aquí reconocí la dimensión sensual, de mi ser niña, del enseñar y del pensar, y sentir que podía invitar a inscribir una historia propia del saber si inscribía la mía también.



El camino de regreso, el camino de salida fue lento y desconocido. Tuve que abandonar esa Filosofía, abandonándome un poco también, destruyendo en parte mi identidad como “filósofo”, y desde esta experiencia de soledad, sola conmigo, sola con mi presencia-ausencia, sola con mi cuerpo vivo-muerto, hacerme cargo de mi propio saber, que no tenía voz.

Quitarme las máscaras ya inútiles. Negando la palabra del afuera, negué su no-palabra, y su silencio, y esa fue mi primera no-acción: silencio, resistencia, desorden. Empezar a hablar sin palabras significa balbucear, buscar a tientas la propia voz, inscribir de nuevo mi saber desde mi cuerpo que eran míos, sólo míos.

Cambios y nuevas condiciones de vida universitaria.

El clima estudiantil en los 85-87 era progresista, había muchas inquietudes profesionales, al menos en la carrera de filosofía; mucha autonomía y búsqueda de alternativas de formación; mucha crítica institucional, crítica intelectual; conexión de la formación y de las ideas con el mundo, con la política. Estudiantes conectados con los movimientos sociales, con asociaciones y partidos. El sistema curricular era tradicional: asignaturas teóricas, transmisivas, unidireccionales, y había poco control por parte del profesorado. Pero del lado del estudiante, el estudio no sólo estaba centrado en las asignaturas sino en proyectos propios de saber, en búsqueda e intercambio de otras lecturas. Había mucha conversación, muchos actos y conferencias.

Todo era presencial, no había virtualización y apenas se usaban los ordenadores. Los trabajos los hacíamos a máquina, y costaban mucho, tenías que pensar más, pues una palabra, una frase, una idea, no se podían modificar tan rápidamente como ahora en el ordenador; el discurso era más denso, menos reversible, menos efímero. Esta falta de reversibilidad mecánica producía mayor concentración, mayor reflexión previa, una organización de las ideas en un plan predeterminado, que aunque luego lo cambiaras, tenías que hacer el esfuerzo para orientar tu búsqueda, pues todo era manual, y equivocarse significaba mucho tiempo y esfuerzo más. La palabra tenía mucho peso, mucho significado, no se trivializaba en absoluto, pues mantenía una correspondencia ética, política con el acto, con la representación de la realidad que mostraba.

Se consultaban mucho las bibliotecas y las librerías, comprábamos muchos libros. Quizás eran más importantes los libros que los profesores, que no solían ser buenos mediadores del conocimiento pues reproducían a veces muy mecánicamente las lecciones, excepto los buenos oradores y conferenciantes que eran magníficos.

Sentíamos un cierto placer por aprender y saber, más allá de la nota y del trámite. Organizábamos seminarios paralelos autogestionados de formación, por ejemplo sobre textos de Carlos Marx, de Simone de Beauvoir, de filósofos franceses posmodernos, de María Zambrano, que en esa época no estaban incorporados en los programas oficiales.



La expansión económica, tecnológica, de las comunicaciones y en el mercado mundial de la industria y el comercio españoles impulsada por el primer gobierno socialista, produjeron muchas transformaciones sin acompañamiento de adaptaciones psicosociales.

De repente, a finales de los '80, muchas familias españolas suben sus rentas debido a la plusvalía que España genera en el exterior cuando entra agresivamente en el mercado latinoamericano, asiático, ruso y africano y debido a la duplicación del sueldo familiar aportado por la incorporación masiva de la mujer al trabajo y a una reforma del tejido industrial y al motor de tecnologías y servicios, más los fondos europeos que recibimos por entrar en la UE.

Aumentan las superficies comerciales de gran consumo, aumentan las mercancías y bienes de consumo, las cadenas de televisión pagadas por horas y horas de publicidad, ... todo esto repito, implica un salto en las formas de producción y de consumo, y por tanto relacionales de las familias, interpersonales. Las relaciones se deslizan hacia modelos cada vez más productivos, y en ser altamente consumistas que luego tendrán efectos importantes en la vida, misión, funciones, modos de producción y de circulación universitarios.

El trabajo docente e investigador en la Universidad.

Siguiendo con este registro más analítico, me referiré ahora a la vivencia como docente e investigadora en la Universidad, ya empezando la década de los '90, intentando explicitar estos cambios económicos, sociales, técnicos, productivistas del neoliberalismo vividos y las consecuencias en la vida universitaria, en la relación con el alumnado, con I@s colegas, con el trabajo intelectual, académico.

Es decir aquellas que han afectado a mis condiciones de vida profesional que es el objeto de estudio nuestro.

Cambios en mi trabajo docente e investigador:

Estos procesos y cambios se han ido incrementando en esta lógica con las siguientes consecuencias o repercusiones que he percibido en mi trabajo docente e investigador:

- aceleración de los modos de producción intelectual
- mayores exigencias administrativas
- mayor grado de competitividad entre docentes-investigadores (que no siempre significa mejores competencias o calidad)
- acceso a bases de datos y redes
- virtualización de la comunicación y mayor incomunicación interpersonal
- exigencia de un trabajo muy cognitivo, de procesamiento constante de múltiples informaciones, con pérdida de dimensiones relacionales presenciales
- mayores determinaciones curriculares, burocratización, normativas, mecanización
- virtualización de los espacios de docencia y de tutoría con el estudiantado y pérdida de comunicación presencial



- presión para la evaluación y rendimiento
- mayor acceso a comunicación internacional
- posibilidad-obligatoriedad de elaborar y dirigir trabajos a distancia
- más dedicación horaria a tareas de elaboración de la información
- mayor sedentarismo, con las consecuencias corporales y patológicas que ello implica
- tecnificación y control de los currícula universitarios, menor grado de libertad y de creatividad, mayor homogeneización
- problemas para desarrollar actos de resistencia curricular, evaluativa, etc...
- aumento de la productividad (ejemplo semestralización) cubrir más contenidos, en menos tiempo, con menos recursos y a mayor número de estudiantes
- mayor nivel de estrés personal y en el colectivo
- exigencia de aumento e intensificación del tiempo de formación inicial (grado, posgrado, doctorado) y permanente (aprendizaje continuo a lo largo de la vida y la carrera profesional o académica) que reduce los tiempos personales, familiares, relacionales o convivenciales no productivos.

Cambios que como docente percibo en el/la estudiant@:

- menores niveles de comprensión profunda y del significado y sentido de su aprendizaje debido a la saturación de información, formación y tareas fragmentarias
- realización mecánica de tareas y mucha gestión de información que no viene asimilada proveniente de redes e Internet
- estrés y ansiedad por cubrir los contenidos y desarrollar las excesivas tareas académicas
- falta de relación interpersonal entre el estudiantado, pues no llegan a formar grupo estable de aprendizaje y de vida durante la carrera, y más aun con la creciente desaparición de la presencialidad del grupo de aprendizaje
- falta de competencias de pensamiento complejo
- falta de cultura general y mucha cultura telespectadora
- actitud pasiva frente a su formación y a la responsabilidad profesional

Cambios en las relaciones pedagógicas y en la manera en que imparto el currículo.

Ha sido una constante el resistirme a las formas de imposición curricular, de tecnificación, de virtualización que consideraba lesivas para una enseñanza y aprendizajes creativos, investigativos, relacionales, críticos, contextualizados y con sentido.

Es costoso.

Siento que cada vez me cuesta más mantener una zona de autonomía, un espacio de trabajo didáctico personal, pues constantemente me veo invadida por prescripciones



técnicas, burocráticas, epistemológicas, de relación con los aprendizajes y con el estudiantado.

Los ECTS suponen un marco ambiguo con más autonomía y al mismo tiempo constricción del trabajo docente universitario libre.

El acceso a mayor información, por otra parte, no me demuestra mejor formación.

Siempre he planteado un currículo abierto, negociador con contrato didáctico, constructivista, investigativo, colaborativo y he tenido problemas e incluso persecuciones por parte de la dirección de las facultades con presiones para cerrarlo y determinarlo más.

La generalización de la virtualización y la sustitución de lo virtual por lo presencial de la enseñanza y del aprendizaje la siento como una pérdida de espacios relacionales significativos y con sentido, sobre todo, en la formación de profesionales de la educación.

Cambios en el mismo currículo.

La gestión y reconceptualización del currículo actual -a diferencia del anterior- está tomando cada vez más peso frente a las decisiones propias y autónomas del profesorado y del estudiantado. Se imponen los objetos frente a los sujetos; las estrategias frente a las prácticas; los objetivos frente a los procesos; los productos frente a las relaciones.

Se cierra el sistema de enseñanza/aprendizaje, que desde el punto de vista de la complejidad es un sistema abierto.

¿Cómo se cierra?

Pues determinando, definiendo y controlando los inputs y los outputs, y los procesos internos comunicación y producción internos del sistema.

Como inputs, se homogeneiza el perfil del estudiante, que ahora se define como estudiante a tiempo completo, dedicación exclusiva, se aumenta la productividad del estudiante a coste cero, explotando su fuerza productiva de conocimiento, pues se llega a triplicar la carga docente hasta 40-50 horas de dedicación semanal, con la consecuente pérdida de espacios y tiempos relacionales, familiares, no productivos, de ocio, de voluntariado, etc... y se determinan sus competencias y tareas con mucho detalle; como input, al profesorado se le impone una serie de controles y prescripciones también homogeneizadoras desde el currículo, y las formas de enseñanza.

Como outputs, se exacerban las formas y tipologías y la importancia de la evaluación como control de calidad del producto y de los procesos, y como fuente principal de retroalimentación del sistema de formación. Además se vincula la evaluación y la salida de producto con la



financiación del sistema en todos los niveles de producción universitaria (departamentos, facultades, grupos de investigación, etc..)

Se cierra el sistema controlando el proceso curricular (la caja negra) desde su retecnificación, desde procesos de objetivación y de traducción mercantil de la formación a través de la contabilidad de créditos; se cierra con dispositivos de control virtual, convirtiendo al profesor en un controlador de la tarea discente, de sus tiempos, de su dedicación, de su vida de formación fuera y dentro de la universidad, en un tutor, gestor y evaluador de un currículo previamente diseñado

Además en este cierre y control del sistema curricular universitario:

- se homogeneiza el currículo , outputs, inputs, etc... entre los países europeos para la integración y la construcción de una oferta de mercado laboral competitiva
- se priorizan competencias profesionalizadoras transferibles a corto plazo a la industria, empresa- autoempresa, servicios, y teletrabajo frente a competencias intelectuales, culturales, artísticas, etc...
- se burocratizan los sistemas de evaluación, se refinan y se complican para controlar mejor productos de salida
- se importan modelos de currículo de universidades nórdicas con contextos de vida laboral y universitaria distintos
- se virtualiza al máximo las universidades presenciales para abaratar costes
- se degrada el grado para incorporar el nivel de posgrado como requisito para inserción laboral competitiva, aplazando otra vez la inserción en el mercado de trabajo
- se incentivan los intercambios y desplazamientos profesorado y estudiantado interuniversitarios: deslocalización de fuerza productiva universitaria
- se aplican métodos fordistas de gestión de tiempos y tareas y de cumplimiento de objetivos curriculares
- se potencia la autonomía del alumnado, no sólo como beneficio sociopsicológico o didáctico, sino como beneficio económico, pues así no se sobrecarga al profesorado y por tanto no se requiere más inversión en plantilla docente ni mejoras salariales. El estudiante asumirá el coste en autonomía de capital cognitivo para la competitividad de la universidad europea.

Cambios en la evaluación de los estudiantes.

La evaluación de los estudiantes se ha diversificado. Cada vez tienen más presión, más exigencias, más tareas de evaluación, actividades, trabajos, prácticas, estudios, informes, además de los tradicionales exámenes. La pregunta es, ¿hasta qué punto tantos instrumentos de evaluación garantizan mejores aprendizajes y cómo viven ellos estos procesos evaluativos? El énfasis en la evaluación, ¿hace perder importancia al aprendizaje?

Cambios en el trabajo del profesorado.



- Incremento de funciones, tareas, exigencias cada vez mayores de productividad
- Aumento de tareas de gestión individual por reducción de personal administrativo en los departamentos
- Exigencias de deslocalización en distintas actividades sobre todo de investigación y de docencia en posgrado
- Mayor incomunicación debido a la virtualización total de las comunicaciones internas en los departamentos
- Mayor carga de trabajo en el departamento lo que genera mayor ansiedad y estrés
- Mayor carga de trabajo en casa, teletrabajo, debido a la virtualización de las tareas de autorización, evaluación, etc...
- Burocratización creciente de la tarea investigadora y de innovación docente, en el momento de solicitar proyectos que llevan mucha gestión y papeleo, no sólo para la financiación sino también para el reconocimiento de calidad del trabajo y del producto
- Mayor comunicación online con otras universidades, líneas de investigación, acceso a redes, etc....
- Aumento del profesorado contratado frente al funcionario en la pública
- Precarización laboral y económica de los contratos
- Feminización en los niveles inferiores de categorías laborales y académicas
- Aparición de centros de formación continuada para el profesorado y gestores universitarios
- Aparición de nuevas categorías laborales, y mayor jerarquización de las categorías académicas
- Desaparece la sustitución laboral en períodos de baja por enfermedad de quince días y el propio profesorado de alta ha de cubrir la fuerza docente
- - No hay medidas de conciliación trabajo- familia ni de apoyo a la mujer-madre profesora/investigadora, no hay políticas de igualdad de género en la universidad.
- A pesar de la feminización de la universidad, debido a que no se aplican medidas no discriminatorias y de igualdad de género, las mujeres profesoras universitarias tienen serias dificultades por la doble o triple jornada laboral para acceder a cargos de responsabilidad, o de seguir el ritmo de producción y de productividad en la investigación y en la gestión y quedan relegadas a la docencia de niveles más inferiores.
- El acceso a categorías laborales superiores o a cargos de gestión sólo lo hacen las mujeres que renuncian a su vida familiar, a su maternidad o a la vida de pareja. Ejemplo en mi departamento, altamente feminizado, sólo hay 2 catedráticas mujeres, ambas sin hijos, y una de ellas soltera. Sólo otras 2 mujeres se han presentado a cátedra fracasando, las 2 sin hijos y sin pareja.

Cambios en la financiación.

- Aparición de universidades privadas que compiten entre sí y con las públicas
- Reducción de la inversión pública en educación superior directa, y aumento de la inversión indirecta con controles de calidad (financiación a partir de proyectos y convocatorias, o becas a estudiantes)



- Congelación de salarios de los funcionarios desde 1997, y transformación del salario en una parte fija y otra variable en función a objetivos (destajo) de innovación, investigación y ahora recientemente de gestión
- En las jubilaciones, en cambio, no se contempla esta parte variable del sueldo, quedando una parte fija muy inferior a la nómina cobrada en activo
- Privatización de servicios en la universidad pública (servicios audiovisuales)
- El aumento de la virtualización produce una menor inversión en infraestructura, energía, mantenimiento de edificios, etc...
- Parte del coste del aprendizaje va a cargo del estudiante individual, (privatización indirecta) cuando tiene que invertir en tecnología, ordenadores, programas, antivirus, escaners, impresoras, toner, papel, cds, gastos de telefónica en adsl, etc... para poder seguir la enseñanza a distancia, energía, etc... desde su teleaprendizaje en casa pues en la universidad no se garantizan ordenadores ni material informático para tod@s, con el aumento de beneficios de empresas informáticas y de telecomunicaciones
- La financiación de los departamentos y centros universitarios va en función al cumplimiento de los planes estratégicos y de los objetivos (modelo EEUU) es decir por rendimiento de cuentas
- La mayor parte del coste de material de oficina, cds, libros, fotocopias, carpetas, archivos, etc... hemos de financiarla cada profesor individualmente por falta de presupuesto público, a costa de nuestro salario
- Yo además me situaría dentro de lo que yo denomino **“la investigación pobre”**, el cuarto mundo de la investigación educativa; pues aunque pertenezca aun grupo de calidad muy importante y consolidado de investigación, éste dedica el 80% del presupuesto a investigaciones de líneas tecnológicas. Los campos no tecnologicados no suelen recibir financiación porque no son prioritarios.

Por ejemplo, empecé hace años una investigación individual a la que no encontré financiación en ninguna convocatoria para elaborar una antología de la poesía pedagógica hispana y latinoamericana contemporánea. Por experiencia docente, el uso de poéticas y prosa poética con temas educativos y pedagógicos, resulta un enfoque narrativo, artístico y literario muy potente y unos recursos muy accesibles para trabajar en el aula de formación de profesorado y de educador@s, para conocer prácticas, enfoques, problemáticas educativas diversas y muy complejas. En nuestro país no existe este trabajo. Me dediqué en mis tiempos personales a hacer revisión de los poesías más importantes sobre temas educativos de varios autores en bibliotecas y recopilé hasta 90 poesías pedagógicas sobre diversidad de temas: aburrimiento en la escuela; rol profesorado, papel del saber, la cultura y la educación, significados y sentidos del aprender, sentimientos y educación, historia de la educación y la escolarización, modelos de ser profesor, ambivalencias y dilemas educativos, ideología, política y educación; sentido de la ciencia; ética y educación; etc... De momento la tengo abandonada.

Cambios en la relación con el mundo empresarial.

- El mercado está fijando los objetivos universitarios en los perfiles profesionales y en las prioridades en las líneas de investigación



- Se está fomentando los convenios de investigación con empresas en proyectos de I+D

Cambios en los modelos de gestión.

Los modelos de gestión son muy diferentes pues ahora se orientan en función a objetivos y a planes estratégicos, muy tecnificados, con mucho control del personal y de sus tareas, con mucha evaluación de objetivos y presentación de evidencias individuales y colectivas

Cambios en los valores.

Los valores más importantes son los de competitividad y competición entre profesionales y grupos de investigación; los de productividad y aumento de la producción; los de calidad del producto y rendimiento de cuentas; esto hace que la comunicación y la transparencia baje porque los grupos se ocultan información a otros; se producen conductas de canibalismo y de depredación de mercados académicos, de publicaciones, etc...

Pierden valor los valores de utilidad social del conocimiento sustituido por el de valor de mercado del conocimiento, es decir valores mercantiles; pierden importancia los valores de solidaridad entre profesionales; aparece un mayor laissez-faire;

Aumentan los valores de visibilización y de marketing de los productos académicos

Las disciplinas y los valores humanísticos cada vez tienen menor peso frente a las tecnológicas o altamente profesionales de transferencia inmediata, de inserción laboral y producción rentable a corto plazo.

Aparece paradójicamente al trabajo grupal, mayor individualismo entre el profesorado.

Aunque la feminización de la universidad ha aportado valores relacionales, prácticas democráticas y de reconocimiento del otro, prácticas en red, aun subsisten y se incrementan los valores de jerarquía. Se valoran más y tienen más productividad las conductas masculinizadas de poder, control, autonomía, separación privado/público, etc... como conductas de éxito en las instituciones.

Cambios en la igualdad de oportunidades de los estudiantes.

on la aplicación de los ECTS, se configura un perfil de estudiante medio a tiempo completo, de más de 40 horas semanales. **Esto supone y va a suponer cada vez más una exclusión** de otros tipos de perfiles: estudiantes que trabajan; estudiantes con vida familiar, hijos, etc...; estudiantes que tienen otras actividades o formaciones paralelas; estudiantes que participan en movimiento sociales, ongs, etc...; estudiantes que hacen carreras artísticas o deportivas paralelas; estudiantes de nocturnos; etc... Con lo cual no se garantizará el acceso democrático a la universidad, ni por propias capacidades, sino por el estatus económico principalmente.



Sí, hay mayores recursos, bibliotecas, laboratorios, y sobre todo acceso a información por Internet, etc...

Ansiedades, temores:

Todos estos cambios que yo valoro algunos neutros o positivos pero en su mayoría como negativos, implican una tensión y ansiedad constantes, una presión por rentabilizar el trabajo, una burocratización tremenda de todos los protocolos para mostrar evidencias de trabajo, productividad y calidad con un gasto de tiempo y de energía importantes, que afecta a mi vida familiar y personal, graves dificultades para conciliar calidad de vida laboral, familiar, social, materna. No tengo tiempo para todo y si lo consigo es a fuerza de quitar horas de sueño, de hacerlo de manera compulsiva y alienada.

Y el temor constante de quedar excluida e invisibilizada y poco reconocida en ciertos procesos de crecimiento profesional y sobre todo de carrera docente, además de la no consecución de los objetivos y por tanto de la no retribución de los complementos correspondientes en la nómina, lo cual me hace perder capacidad adquisitiva año tras año y me vuelvo más pobre.

Y esto, significa un dispositivo de exclusión y de empobrecimiento de las mujeres profesionales universitarias con varias jornadas y aún peor cuando somos familias monoparentales con custodia plena de hijos.

Supone también aunque indeseada e involuntaria una cierta actitud inconsciente a veces de competitividad con mis compañeros, pues la bolsa de proyectos y de incentivos es limitada.

Supone una sensación de exclusión por el hecho de atender otras facetas de mi vida que considero importantes como persona, como intelectual, como universitaria también, necesarias para el equilibrio afectivo, corporal, psicológico.

Todo este tiempo empleado en tareas de rendimiento de cuentas me quita tiempo para otras tareas de crecimiento intelectual como la lectura y actualización de bibliografía, las tertulias científicas y literarias, la planificación de actividades docentes intra o extracurriculares con el estudiantado; las actividades de extensión universitaria de tipo social, etc...

También siento como injusta la ponderación que se hace de la calidad y evidencias que se han de presentar. Hay trabajos y actividades que sin tener una valoración en el mercado de la calidad académica elevada o a corto plazo, sí son muy significativas para las transformaciones educativas. Llevo más de 20 años con más de 50 publicaciones, con decenas de seminarios, congresos, asesorías, participación en formación permanente, innovación, redes socioeducativas, Instituto Paulo Freire, en el proyecto de Filosofía para niños y niñas, de formación de competencias de pensamiento complejo en educación, en enfermería y las publicaciones, y actividades como no entraban en los criterios de impacto, no tienen valoración; en cambio desde el punto de vista de la innovación y la mejora educativas en nuestro país han sido y siguen siendo muy importantes en calidad y en cantidad del impacto real. Pero todo esto



no cuenta. Sólo contarían cinco artículos en revistas que ningún educador, maestra, estudiante, director de centro no se va a leer nunca.

Los indicadores de calidad de los proyectos de investigación excluyen la participación de profesionales y profesores no universitarios en los proyectos, con lo cual también perdemos la oportunidad de establecer actividades institucionales conjuntas, necesarias para el aprendizaje mutuo y la coordinación de los niveles educativos.

Formas de adaptación y/o resistencia a los cambios.

La construcción de mi identidad docente e investigadora en la Universidad se ha realizado entonces de manera dinámica, crítica e intentando mantener cierta estabilidad.

La defensa de una forma de entender la realidad, la educación, la investigación, el saber, las relaciones, el crecimiento de las personas, me ha supuesto la generación de estrategias de acción-inacción paralelas, para resistir a ciertos cambios y poder configurar condiciones de vida profesional más coherentes con mi manera de pensar-actuar, con mis valores, con mis utopías.

Para poder estabilizar ciertas condiciones “sostenibles” de vida y maduración profesional autónoma, he puesto en marcha estos recursos y conductas:

- He utilizado estrategias de crítica y resistencia a los enfoques epistemológicos que no me convencían;
- He sido muy coherente con mis propios principios aunque tuviese costes de discriminación o de aislamiento y soledad académica;
 - He defendido los espacios, grupos, seminarios de docencia y de investigación y los investigadores que colaboraban conmigo;
 - He buscado grupos y redes de profesionales locales, nacionales e internacionales y en otros campos con los que compartir estas ideas y prácticas educativas;
 - He desobedecido normativas y prescripciones que atentaban contra principios básicos de mi filosofía y prácticas educativas; por ejemplo cuando me negué a cuantificar de entrada exactamente todos los instrumentos de evaluación en los planes docentes, pues yo practico hace años el contrato pedagógico y la negociación curricular con cada grupo de estudiantes, desde una perspectiva de curriculum situado. Esto me supuso cierta persecución (años 96-2000) por parte de algunos cargos de gestión de la facultad, presión y reuniones para que cambiara de opinión e incluso censura de mis programas de asignaturas en las guías públicas de estudiantes durante algunos años.
 - Me he autoexcluido de grupos de investigación y de docencia por no compartir ciertas prácticas intelectuales y profesionales, con tensiones e incomprensiones importantes



- Alterno estrategias de visibilización y de invisibilización en función del tipo de presiones

 - He denunciado prácticas de abuso de poder y de abuso de jerarquías laborales de las que he sido testigo en colaboradoras y doctorandas a mi cargo.

 - He participado en órganos colectivos de decisión para exponer mis ideas y prácticas y argumentar mucho las posiciones. Por ejemplo, logramos que nuestro departamento no quedara aislado ni cerradas sus puertas electrónicamente a estudiantes a través de los paneles de acceso telefónico. El grupo que nos oponíamos a esta medida tardamos seis meses en conseguirlo a través de numerosas reuniones y exposición de documentos y debate con votaciones. El departamento ha quedado con puertas abiertas.
- Otro ejemplo: defendimos en las comisiones de espacios y mobiliario, la existencia de aulas con sillas móviles cuando inauguramos el campus nuevo, pues la previsión era tener las aulas con el mobiliario fijo en el suelo, lo cual impedía dinámicas participativas y relacionales diversas en el aula y se mantenían los modelos unidireccionales y jerárquicos, etc.... Coordiné el doctorado durante tres años para modernizarlo e innovarlo. Ahora participo en proyectos de innovación y transdisciplinariedad en los estudios de Educación Social.
- He intentado mantener una actitud de constante autonomía, libertad de cátedra y sobre todo de observación y análisis de las tendencias y de las conductas de los grupos de poder, para anticiparme y poder elaborar estrategias comunicativas, de grupo, de diseño, y de organización y autoorganización a tiempo.