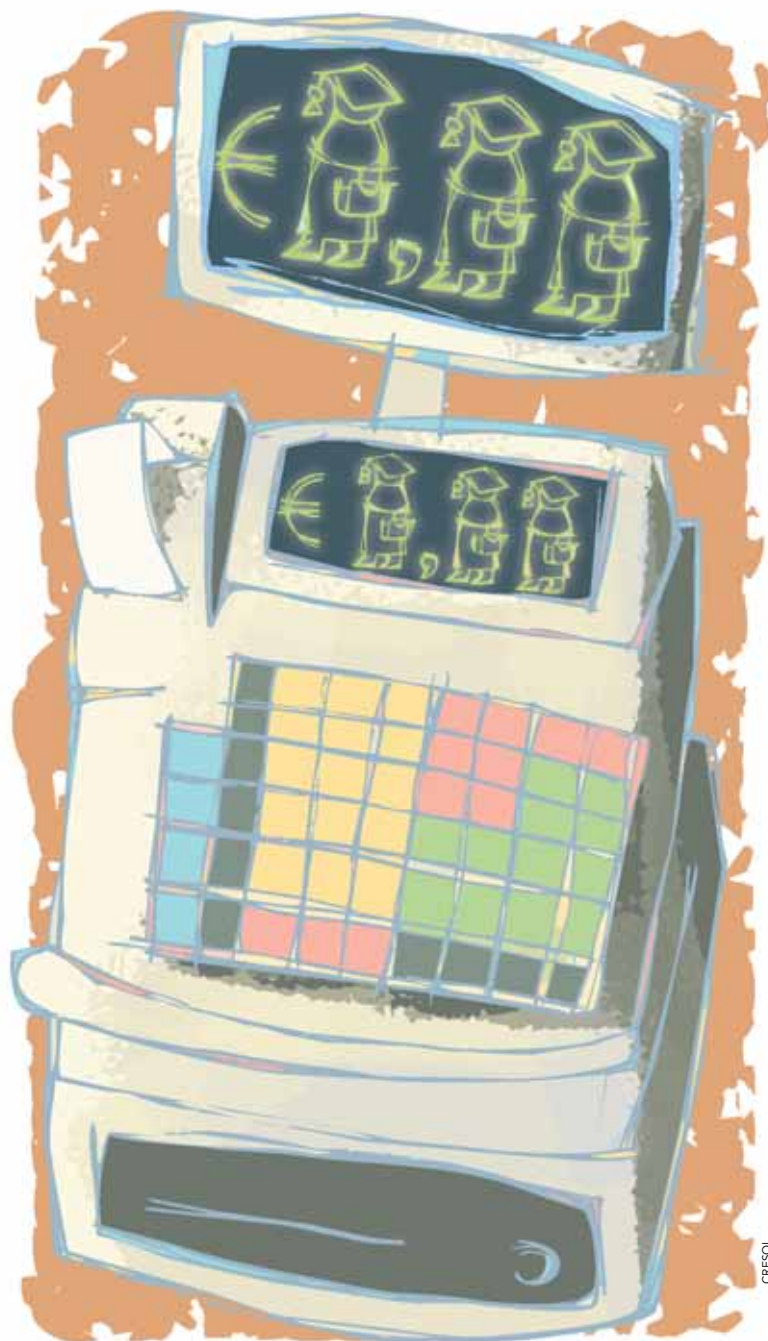


Vivir en plena transformación

Historias de vida del profesorado universitario español

Un estudio basado en la trayectoria profesional de 24 docentes universitarios intenta comprender de dónde viene la Universidad actual, hacia dónde se dirige y cómo vive y sobrevive su profesorado. Y reclama la importancia de tener en cuenta su experiencia y sus luchas a la hora de construir una comunidad democrática.



CRESOL

AIDA SÁNCHEZ DE SERDIO

Profesora de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona.

ALEJANDRA MONTANÉ

Profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona.

Las dos autoras son miembros del grupo de investigación Esbrina.

Correo-e: asanchezdeserdio@ub.edu
smontane@ub.edu

La Universidad española se enfrenta a cambios en la actualidad que probablemente transformarán el sentido que otorgamos a la institución académica. Sin embargo, estas transformaciones vienen produciéndose desde hace ya algunos años (por lo menos desde los años

setena), durante los cuales han tenido lugar sucesivas reformas legislativas relativas a la Universidad y cambios profundos en el contexto social y político del país. Con el objetivo de comprender cómo el profesorado universitario se ve afectado y se enfrenta a estas circunstancias cambiantes,

el grupo de investigación Esbrina, de la Universitat de Barcelona, llevó a cabo un estudio basado en historias de vida sobre la experiencia de 24 académicos y académicas con más de 20 años en activo en la Universidad y pertenecientes a una diversidad de disciplinas e instituciones de educación superior: *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. Un enfoque basado en las historias de vida permite conectar la experiencia de los sujetos con las circunstancias contextuales socioculturales e históricas en las que se enmarca, así como dar sentido a dicha experiencia en relación con la interpretación compartida de los participantes y el equipo investigador. Para ello se llevó a cabo un proceso de negociación de la construcción de los relatos con los participantes, de manera que cada historia establecía los temas y momentos relevantes de cada caso, para posteriormente detectar los ejes compartidos con las otras historias. De este modo surgieron diversos ámbitos relevantes para comprender de dónde viene la Universidad que conocemos, hacia dónde parece dirigirse y cómo su profesorado vive, sobrevive y maniobra en el marco de estas transformaciones.

Contextos socioculturales e históricos

La Universidad se ha visto afectada, sobre todo, por tendencias y reestructuraciones que sobrepasan sus límites como institución. En los últimos 30 años, la sociedad española ha experimentado cambios fundamentales, como el restablecimiento de la democracia, la incorporación de la mujer a sectores de trabajo (como el académico) tradicionalmente reservados a los hombres, la globalización de la economía acompañada de una gradual desindustrialización del país y la emergencia de sectores productivos basados en el conocimiento, las nuevas tecnologías y las industrias culturales.

En este marco, la Universidad ha experimentado cambios organizativos e institucionales en sintonía con estos cambios sociales. Y, además, ha sido objeto de acciones legislativas orientadas específicamente a su reestructuración y regulación. En este sentido, hemos visto cómo la Universidad ha incrementado drásticamente

el volumen de alumnado en un proceso identificado como democratización, pero que es sobre todo de masificación. Como corolario de esta tendencia, en los últimos años la Universidad es considerada cada vez más como un servicio y los estudiantes, como clientes que debe captar. Al mismo tiempo, la competencia por los recursos y la excelencia entre universidades pone cada vez más el acento en las decisiones gerenciales y administrativas, que se sobrepone a las políticas y académicas.

Por otro lado, se han promulgado varias leyes sobre educación superior: Ley General de Educación, LGE, 1970; Ley de Reforma Universitaria, LRU, 1983; Ley Orgánica de Universidades, LOU, 2001 y 2007. Son leyes que no sólo han acompañado los cambios sociales sino que también han impulsado deliberadamente ciertas formas de regulación en función del papel que se considera que debe desempeñar la Universidad. En esta secuencia legislativa es posible seguir la emergencia de una Universidad y un profesorado universitario cada vez más abocados a responder a cambios rápidos y a la flexibilidad que impone el mundo productivo, así como a los criterios de calidad y eficacia impuestos por los nuevos modelos gerenciales de gestión académica.

Vida académica

Las historias de vida del profesorado destacan múltiples dimensiones de cómo estos cambios han afectado a su carrera académica y a su vida profesional y personal. Algunos de los casos estudiados iniciaron sus carreras en el momento previo a la racionalización del sistema de acceso a la carrera docente que supuso la LRU, de manera que dejase de depender del albedrío de las cátedras y siguiese criterios académicos y administrativos estandarizados. Así lo expresaba una profesora con 30 años de experiencia en la Universidad:

“Las plazas ‘caían’ [...]. Y era exactamente eso: ‘Han dado una plaza de ayudante; a ver quién la podrá ocupar’. Y según las simpatías o si algún estudiante había mostrado interés, te la daban. Además, se cobraba muy poco” (Sánchez de Serdio, 2009, p. 3).

La mayoría vivió el incremento exponencial de alumnado en sus primeros años como docentes, en la década de los ochenta, así como la emergencia de las univer-

sidades de nueva creación y los cambios de planes de estudios en los noventa. También han tenido que enfrentarse a las exigencias de la triple dedicación a la enseñanza, la investigación y la gestión; tareas todas ellas que requieren capacidades y tiempos muy distintos y no son siempre fáciles de equilibrar. Y en la actualidad se enfrentan a una nueva reforma universitaria que va acompañada de una burocratización y tecnologización que en muchos casos les aboca a contradicciones en cuanto a los modos de enseñanza que supuestamente se quieren promover:

“¡Cuántos problemas de recursos! [...] Y nos ponen una magnífica aula virtual, y la utilizo, aunque evidentemente no puedo evaluar virtualmente a cien estudiantes. El primer año que hice innovación fue en el primer cuatrimestre y no tenía muchos estudiantes, 70 matriculados, y me comprometí, pero me pasé cuatro meses corrigiendo trabajos, ejercicios, haciendo entrevistas, llevando tutorías, etc. Imposible, imposible...” (Hernández, 2009, p. 15).

¿Hacia un capitalismo académico?

Ligado a los cambios contextuales por los que el conocimiento se ha convertido en un valor de cambio, vemos que estas contradicciones percibidas por el profesorado tienen un significado más profundo que el meramente organizativo. Además de los cambios relativos a la docencia señalados en el apartado anterior, se percibe también un cambio fundamental en la naturaleza y expectativas del alumnado que accede a las aulas en comparación con la experiencia que el propio profesorado tuvo en sus inicios. Se trata de jóvenes que han nacido ya en democracia y en el marco de un estado del bienestar plenamente desarrollado, para los cuales la Universidad no es un logro o un privilegio, sino una parte predecible de su trayectoria escolar, o incluso un servicio del que son clientes. El profesorado destaca estos cambios en sus relatos:

“Antes se tenía más independencia, más autonomía. Y considero que cada vez los estudiantes en general son menos autónomos, tienen menos capacidad crítica, y son reacios a tomar decisiones. Creo que eso les perjudica. Y nosotros, unos más que otros, hemos contribuido a ello. Y eso no es bueno de cara al futuro. Les



CRESOL

hemos protegido y les hemos dado las cosas demasiado hechas” (Hernández y Campins, 2009, p. 14).

Por otro lado, la producción de conocimiento en la Universidad parece sujeta a los mismos criterios de mercantilización que cualquier otro bien de consumo y se acaba por considerar en función de los beneficios que puede aportar en relación con la carrera académica, o según los intereses de las entidades financiadoras.

“Existe esa exhibición de méritos de proyectos de investigación, que en realidad no tienen resultados nunca, ni tienen una aplicación nunca. Son una elucubración teórica que ha desarrollado un profesor forzado, por el ambiente en el que vive, a tener que elaborar proyectos. [...] Cuando en el transcurso de los años pides resultados, no los hay. El resultado fue que se publicó en una revista que nadie conoce, una revista que no tiene difusión”. (Petry, 2009, p. 7).

Paradójicamente, la constante evaluación de los resultados de la investigación añade una presión burocrática que muchos docentes encuentran excesiva:

“En esa tendencia a la complicación, a la complejidad de los asuntos, surgió una presión hace ya unos diez años: se nos pedía el currículum constantemente. No puedo entender que trabaje en una empresa, y que la misma empresa, estructuras de la propia Universidad, me haya tenido que preguntar tantas veces quién soy” (Petry, 2009, p. 9).

¿Para qué sirve la Educación Superior?

Todas estas transformaciones, que van de lo más profundo a lo más formal y burocrático, acaban por dibujar un sentido para la enseñanza superior muy distinto del que tenía cuando el profesorado estudiado accedió a la misma. Por un lado

se constata una pérdida de sentido de lo público y un giro empresarial de la educación superior:

“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” (Hernández y Gutiérrez, 2009, p. 18).

Pero, en un plano más fundamental, se entiende que de una Universidad basada en el privilegio y el prestigio se ha pasado a una Universidad de masas, que no siempre puede garantizar a sus titulados el acceso a puestos de trabajo acordes con su formación. Igualmente, la percepción social de la institución como lugar de debate intelectual autónomo se ve reemplazada gradualmente por una noción de utilidad instrumental. Esto hace que el profesorado considere también cuál es su nuevo papel en relación con este cambio profundo en la misión de la Universidad:

“Tal vez la idea de que la Universidad debe ser una institución que tenga un peso social ya no sea así ahora. La Universidad tiene que ser un lugar donde se formen unos profesionales que sean competentes, y lo del nivel cultural, eso hay que dejarlo para otro... O a lo mejor tiene que desaparecer, no lo sé” (Sánchez de Serdio, 2009, p. 10).

Una visión de futuro

Las historias de vida recogidas en esta investigación permiten comprender cómo el profesorado que ya tiene una larga trayectoria en la Universidad percibe casi tres décadas de cambios, qué contradicciones y qué oportunidades han supuesto y qué precios han pagado al adaptarse o resistirse. Sin embargo, debemos tener en cuenta que posteriormente se han incorporado nuevas generaciones de docentes

e investigadores e investigadoras que se ven enfrentados desde el principio a las regulaciones de la carrera y la competitividad académicas actuales. Cómo cambiará este hecho la fisonomía de la Universidad española deberá ser objeto de posteriores estudios.

En cualquier caso, lo que se pone en evidencia al escuchar las trayectorias del profesorado, sea cual sea su generación, es la necesidad de tener en cuenta su experiencia, sus valoraciones y luchas a la hora de pensar la Universidad. No es sólo que nadie parece acompañarlos y apoyarlos en su esfuerzo por adaptarse y sobrevivir a cambios tan drásticos y rápidos como los aquí descritos, es sobre todo que se corre el riesgo de desaprovechar la ocasión de establecer alianzas horizontales con y entre el profesorado y, en definitiva, de construir una comunidad académica democrática en la que se pueda hablar sobre el futuro de la Universidad mediante un debate abierto.

para saber más

- ▶ **Hernández, Fernando (2009):** “Han cambiado las reglas de juego y casi no nos hemos dado cuenta”, en http://cecace.org/docs/proj-profuni/Profa_H_CAV_CCSSH_HV_A.pdf
- ▶ **Hernández, Fernando; Campins, Pilar (2009):** “Nosotros hemos tenido la libertad de poder dirigirnos. ¡Yo soy de la generación del cambio continuo!”, en http://cecace.org/docs/proj-profuni/Profa_H_CAV_CIT_HV_A.pdf
- ▶ **Hernández, Fernando; Rodríguez, Elena E. (2009):** “Transitar las geografías y las normas”, en http://cecace.org/docs/proj-profuni/Profa_N_CAA_CCSSH_HV_A.pdf
- ▶ **Petry, Paulo P. (2009):** “Que la Universidad no se olvide de la sociedad”, en http://cecace.org/docs/proj-profuni/Prof_N_PV_CIT_HV_A.pdf
- ▶ **Sánchez de Serdio, Aida (2009):** “Del ‘referente cultural’ al ‘profesional unidimensional’: treinta años de experiencia académica”, en http://cecace.org/docs/proj-profuni/Profa_H_CAT_CIT_HV_A.pdf