

Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos

Juana María SANCHO*, Amalia CREUS**
y Paulo PADILLA PETRY***



Detalle obra "Sujeto"
Santiago Rodríguez

Resumen

En los últimos años la Universidad ha pasado de ser una institución que orientaba sus focos al estudio de los distintos fenómenos naturales y sociales a ser ella misma un foco de investigación. Este artículo muestra parte de los resultados obtenidos en una investigación sobre Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios¹. La historia de vida profesional, ha sido la estrategia para aproximarnos a los cambios vividos por docentes e investigadores. Del estudio y la comparación de las 24 historias de vida emergen un conjunto de temáticas vividas y significadas de forma diferente por los distintos participantes. De su análisis, surge una cuestión que parece constituir una fuente de tensión y presión creciente para el profesorado que se siente impelido a desempeñar tres funciones muy diferentes: la enseñanza, la investigación y la gestión. Este texto expone y discute cómo los profesores enfrentan esta triple situación laboral en un contexto de trabajo que aumenta cada día el nivel de sus demandas.

Palabras clave: Enseñanza superior, cambio educativo, identidad profesional, transformación institucional.

Teaching, research and management at the University: a three world profession

Abstract

During the last years the University has evolved from an institution which focused on the study of different natural and social phenomena to becoming the focus of research. This paper shows part of the results of a research on the effects of social changes in the work and professional life of university teachers. The professional life history has been the strategy chosen to approach the changes in the lives of teachers and researchers. As a result of studying and comparing 24 life histories, there appears a group of different topics which have different meanings for the participants in this research. Their analyses show there is an increase in stress and pressure on teachers who are forced to carry out three completely different activities: teaching, researching and having managerial positions. This text presents the situations teachers have to face in a working context which is becoming more and more demanding.

Key words: Higher education, educational change, professional identity, institutional transformation.

Una institución en cambio

En los últimos años la Universidad ha pasado de ser una institución que orientaba sus focos al estudio de los distintos fenómenos naturales y sociales a ser ella misma un foco de investigación. En la década de 1970, el trabajo de Bourricaud (1971) con el elocuente título de: "Universidades a la deriva: Francia, Estados Unidos y América del Sur", parece inaugurar una etapa de cuestionamiento sobre el papel y la función social de esta entidad. Una entidad que, como no podía ser de otro modo, no puede vivir al margen de los acontecimientos sociales en los que ella misma tiene un rol, la vez de verse influenciada por ellos.

En la década de 1960, el mundo occidental fue sacudido por una serie de acontecimientos sociales, culturales y políticos de los que la revuelta estudiantil de mayo del 1968 en París, fue uno de los episodios más singulares. Desde entonces, ni el mundo ni la Universidad han sido lo que eran y el paso histórico de las trans-

* Doctora en Ciencias de la Educación (Psicología). Master (M.A.) en Educación en áreas urbanas de la Universidad de Londres. Catedrática en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. España. P. Valle Hebron, 171 08035 Barcelona. Tel.: +34934035052. Fax: +34934035014
imsancho@ub.edu.es

** Universidad de Barcelona. España. <http://fint.doe.d5.ub.es>

*** Universidad de Barcelona. España.
<http://www.cecace.org>
<http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web>

formaciones de la sociedad y sus instituciones parece haberse acelerado y multiplicado de forma considerable. En estos cuarenta años, es posible identificar un conjunto de tendencias y cambios que están marcando el sentido del desarrollo de la sociedad actual y representan importantes desafíos para una institución que había sido vista hasta ahora como garante de la tradición y hoy tiene la doble y difícil tarea de preservar el pasado y contribuir a crear el futuro. De forma sumaria, estos cambios se sitúan en:

- (a) *Los sistemas de producción, acceso, transmisión y legitimación del conocimiento en las sociedades postindustriales.* El paradigma de la postmodernidad, con su cuestionamiento del euro y anglocentrismo, las grandes narrativas modernistas elaboradas por hombres blancos y cristianos y la recuperación del conocimiento generado desde los márgenes (las mujeres, los grupos étnicos, etc.), introduce un debate de gran intensidad en algunos nodos de la academia (Lyotard, 1999). Por su parte, la crítica a la ciencia positiva y al impacto de sus aplicaciones tecnológicas en los individuos y el medio ambiente, abre paso a la necesidad de transitar, en términos de Gibbons y otros (1994), del modo 1 al modo 2 de producción del conocimiento. El modo 1 se caracteriza por estar desarrollado bajo la estela del modelo newtoniano de investigación empírica y de representación de la realidad objetiva, y por su dimensión gremial ya que tiene como destinatarios la propia comunidad científica o el mundo interesado de la industria. Mientras el modo 2 reinterpreta las normas científicas en función de la aparición de nuevos problemas vinculados a situaciones reales y asume la colaboración entre la comunidad científica y los usuarios como guía de actuación. Decisión que afecta a los modos y los medios de hacer públicos el proceso y los resultados de la investigación. Este replanteamiento del estatuto y la legitimidad del conocimiento tienen consecuencias importantes en la tarea de los docentes e investigadores universitarios.
- (b) *El formidable desarrollo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación.* La digitalización de la información desplaza la atención de la gente desde los propósitos, valores e ideales hacia “los medios y las técnicas para obtener resultados óptimos y eficientes” (Marshall, 1998:9). Pero además, transforma

el valor que se le otorga a la propia formación, a la manera de analizarla, utilizarla y darle sentido, de ahí que también influya en la forma y la predisposición para aprender de los más jóvenes. Para la mayoría del profesorado universitario, nacido en un mundo analógico, la clave de su éxito académico y profesional se basaba en aprender a leer y escribir textos. Primero, para poder responder de forma adecuada a las preguntas de los sucesivos exámenes y, más tarde, para transmitir el contenido a los estudiantes. Hoy, además de que los estudiantes tienen acceso a las mismas fuentes de información que el profesorado –incluso en algunos casos a más– se valora no sólo el saber qué, sino también el saber cómo, y el quid de la enseñanza y el aprendizaje no es transmitir lo que uno sabe sino posibilitar que el otro aprenda (Sancho, 2006).

- (c) *El avance de las visiones políticas y económicas de carácter neoconservador.* La Universidad, sobre todo en los países de influencia europea, tendía a entenderse como una entidad social relativamente al margen de los vaivenes económicos y políticos, y no sometida a criterios de mera rentabilidad económica. En los últimos años, además de ir introduciendo sistemas de redimiendo de cuentas, en términos de porcentaje de acreditación de estudiantes, captación de proyectos de investigación competitivos y participación en publicaciones de impacto, entre otros indicadores, cada vez hay más países que han comenzado a aplicar criterios estrictamente económicos y a entender la Universidad como un negocio. A esta tendencia ha contribuido la generalización de los sistemas digitales de información y comunicación que están favoreciendo la creación de nuevas formas de organización de la Educación Superior (Hanna y asociados, 2000). Hoy, además de haber aparecido un conjunto de nuevas universidades (públicas, privadas, corporativas) que hacen un uso intensivo y extensivo de la tecnología digital, la mayoría de las Universidades tradicionales han puesto en la práctica campus virtuales y ofrecen cursos semipresenciales o totalmente a distancia. Una modalidad de enseñanza que demanda nuevas maneras de seleccionar, valorar e interpretar la información y, por lo tanto, de evaluar el proceso y los resultados del aprendizaje, lo que le supone al profesorado el desarrollo y la adquisición de nuevos

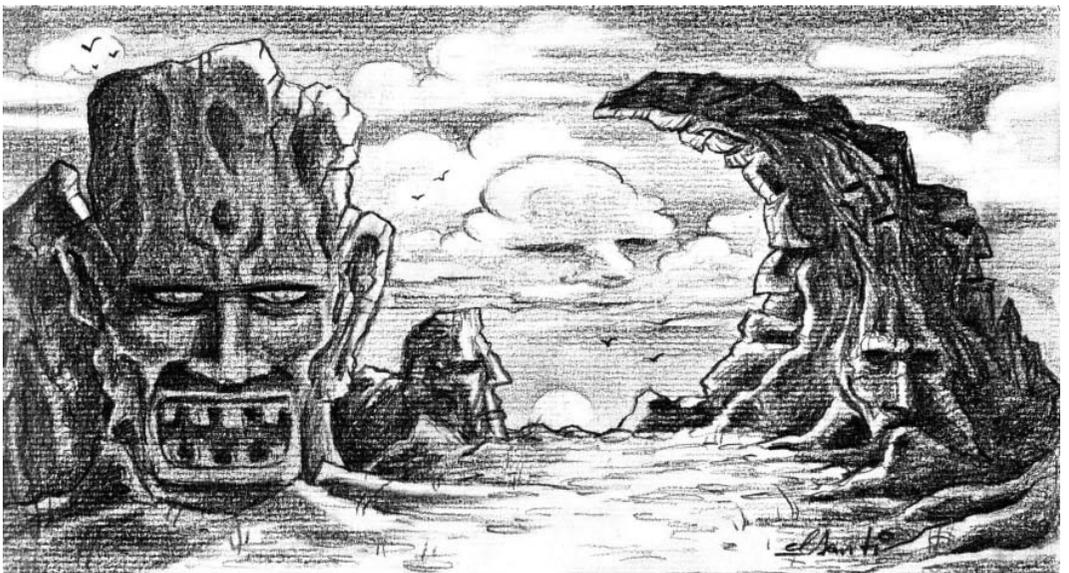
roles conocimientos y habilidades docentes (Hanna y asociados 2000, Jochems y otros, 2004).

(d) *La globalización e internacionalización de la Educación Superior.* El aumento de la movilidad de los estudiantes, bien inducida por programas tipo Erasmus de la Unión Europea, bien basada en la necesidad de emigrar a otros países, por el deseo de vivir nuevas experiencias o de lograr la mejor formación posible, lleva al aumento de la heterogeneidad de las condiciones de partida de los estudiantes. Una pluralidad que ahora no sólo es cognitiva sino, y sobre todo, cultural y emocional y lleva al profesorado universitario a tener que considerar estas nuevas dimensiones e introducir nuevas perspectivas pedagógicas (Hellstén y Reid, 2008). También conlleva un mayor grado de competitividad entre las Universidades, que agudizan sus sistemas de visibilidad y publicidad, para garantizar la entrada de estudiantes.

(e) *Las características, necesidades y expectativas de las nuevas generaciones de estudiantes.* Como hemos señalado anteriormente, la experiencia cultural, social y tecnológica de los estudiantes de hoy, que son nativos digitales, tiene poco que ver con la de sus analógicos (inmigrantes digitales) profesores (Sancho, en prensa). Pero a estas generaciones no sólo las distingue la exposición y familiaridad con la tecnología sino que, según Twenge (2006),

quienes tenían entre 7 y 36 años en 2006 pertenecen a la Generación Yo. La Generación Yo se mueve por el mundo con unas reglas sociales básicas y con la conciencia inamovible de que *yo soy lo más importante*. Por otro lado, a esta construcción del yo ensimismado, se le une el hecho de que en la sociedad actual existe una enorme competencia por la atención de las personas. Dado que la atención es un bien escaso y finito y todos luchan por captarla (las familias, los amigos, la publicidad, los políticos, las instituciones de enseñanza, los medios y tecnologías de la comunicación y la información...). De ahí que autores como Lankshear y Knobel (2001) y Lanham (2006) argumenten que está apareciendo una nueva economía en la que el producto más escaso será la atención. El esfuerzo y la atención que requiere el aprendizaje también forman parte de esta nueva economía, ya que la sobre exposición al mundo audiovisual ha transformado el hábitat de los individuos. Ahora, el umbral para captar el interés y la atención del alumnado está mucho más alto.

(f) *La completa incorporación de las mujeres en un espacio tradicionalmente reservado a los hombres* (Morley y Walsh, 1996). En países como España, en menos de un siglo se ha pasado de no aceptar mujeres en la Universidad, a que el 54% de los estudiantes actualmente matriculados sean mujeres. Por áreas, son mujeres el 74% de las personas matriculadas en Cien-



"Paisaje 1", dibujo
Santiago Rodríguez

cias de la Salud, el 64% en Humanidades, el 63% en Ciencias Sociales y Jurídicas, el 59% de Ciencias Experimentales y el 27% en las ingenierías y carreras técnicas¹. Sin embargo, sumando todas las categorías, sólo alrededor del 35% del personal docente e investigador son mujeres. Además las mujeres tardan más a conseguir las promociones académicas. De ahí que sólo haya un 13% de mujeres que sean catedráticas (de Pablo, 2006). Una situación que, por indicación de la Comisión Europea, ha llevado a muchas universidades españolas a crear oficinas y observatorios de igualdad de género (Sancho y otros, 2009).

- (g) *En Europa, la construcción del Espacio Europeo para la Educación Superior*. La Declaración de Bolonia², suscrita por 31 países, entre pertenecientes a la Unión Europea y asociados, supuso el primer hito para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En esta Declaración se asume la decisión de adoptar un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado); el establecimiento de un sistema de créditos –similar al sistema de ETCS³– como medio adecuado para favorecer una más amplia movilidad estudiantil; la promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular a: el acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos; y el reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación Europeas; el fomento de la cooperación Europea para asegurar la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables; y el impulso de las dimensiones europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, la cooperación entre instituciones, los esquemas de movilidad y los programas de estudio, la integración de la formación y la investigación. Estas dimensiones han sido entendidos por muchos como una oportunidad para mejorar la calidad la docencia y la investigación en la Universidad y por otros como una devaluación y mercantilización de la misma (Asamblea de PDI-PAS, 2009). En todo caso, constituye un cambio considerable que lleva asociados no pocos desafíos.

En este contexto de cambio parece sumamente importante entender las distintas situaciones que el profesorado universitario está afrontando y analizar las oportunidades y limitaciones de los nuevos escenarios a los que están dando lugar estas transformaciones.

La investigación

Este artículo muestra parte de los resultados obtenidos en una investigación sobre *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*⁴. La finalidad de este estudio era ofrecer evidencias basadas en la investigación que permitiesen aumentar nuestra comprensión sobre las implicaciones derivadas de la reestructuración económica, social, cultural, tecnológica y laboral de la Universidad española en la vida y la identidad profesional de docentes e investigadores, considerando el proceso de la convergencia europea.

Al realizar el estado de la cuestión sobre el problema que nos proponíamos estudiar, comprobamos que la mayoría de los estudios habían sido realizados desde una perspectiva estructural en la que el docente universitario, en el mejor de los casos, veía recogidas sus visiones a través de cuestionarios. De ahí que nuestra investigación persiguiese captar las experiencias entre y de profesionales en diferentes contextos, las cuales hemos relacionado con otras fuentes de información sobre cambios recientes y de forma particular con los inducidos por las políticas nacionales y europeas de educación superior. Aquí, el trabajo de Pierre Bourdieu (1986, 1990) nos fue de gran interés, ya que nos permitió encontrar herramientas para relacionar las expectativas de los actores, sus orientaciones y las estrategias que utilizan para luchar/adaptarse a los cambios en su contexto. Desde este punto de vista, una identidad profesional puede ser considerada como un cierto tipo de “hábito” (Müel-Dreyfus, 1989). Noción que consideramos en el marco teórico de la investigación.

De aquí la pertinencia de utilizar la historia de vida profesional como estrategia de aproximación a los cambios vividos por docentes e investigadores. El método ha sido adecuado para el análisis comparativo realizado entre las 24 personas que han colaborado en este estudio. La investigación a partir de la historia de vida profesional busca relacionar las experiencias individuales y colectivas con los contextos sociales e históricos

(Mills, 1959; Goodson, 2004; Bertaux, 2005) con la finalidad de relacionar el significado subjetivo con las evidencias de la reestructuración reflejadas en los diferentes marcos sociales.

El foco de atención de las historias de vida profesional son las experiencias vividas por el profesorado universitario en relación a la serie de medidas legislativas y cambios sociales e institucionales que han tenido incidencia en su vida profesional y condiciones de trabajo. Medidas que han colocado al profesorado ante polaridades como autonomía/control en la planificación; currículo abierto/cerrado; integración/ clasificación del alumnado; especialista/generalista en su área de conocimiento; docente/tutor en los roles profesionales; adscripción/movilidad en los niveles de enseñanza; colegialidad/gerencia en la gestión de centros; estatal/autonómico en la normativa administrativa, etc., que usualmente conllevan las medidas de reestructuración y reposicionamiento profesional (Naidoo, 2003). Este proceso de reestructuración, que se ve acompañado de notables cambios sociales (en los valores, los conocimientos, las tecnologías, el alumnado,...), conlleva otras demandas, oportunidades y limitaciones en las profesiones (Sullivan, 2000) que aquí se han tratado de explorar y desvelar.

Un resumen de las características de la muestra intencional (Patton, 2002) con la que hemos trabajado puede verse resumida en la tabla 1.

Tabla 1. Síntesis de la muestra intencional.

Sexo	Mujeres: 12
	Hombres: 12
Tipo de Universidad	Pública histórica: 14
	Pública de nueva creación: 10
Áreas de conocimiento	Ciencias Experimentales y Tecnología: 12
	Ciencias Sociales y Humanas: 12
Localización	Comunidades Autónomas: 8 (de 17)

Del estudio y la comparación de las historias de vida realizadas⁵ emergen un conjunto de temáticas vividas y significadas de forma diferente por los distintos participantes. Algunas ya habían sido señaladas por estudios anteriores, otras son más de carácter contextual y posicional. Del análisis de estas temáticas, surge una cuestión que parece constituir una fuente de tensión y presión creciente para el profesorado que se siente impelido a desempeñar tres funciones muy diferentes: la enseñanza, la investigación y la gestión. Cuando la mayoría reconoce que sólo ha recibido

formación específica para la segunda al tener que realizar la tesis doctoral.

En España, aunque el profesorado universitario no firme un contrato en el que se especifique las responsabilidades que implica el desempeño de su trabajo en las diferentes categorías que se puede asumir, se sabe que tiene que enseñar al alumnado, que ha de investigar y divulgar los resultados de la investigación y atender a distintas tareas de gestión que van desde la asistencia a las reuniones de los distintos consejos y comisiones, hasta las jefaturas de estudios, la dirección de los departamentos, los decanatos y los rectorados, pasando por la gestión de planes de estudios, asignaturas, grupos de investigación, etc. Hace algunos años uno de nosotros escribió que el profesorado universitario desarrollaba una profesión que le hacía vivir en dos mundos: el de la docencia y el de la investigación. Dos mundos con elementos comunes pero no siempre convergentes (Sancho, 2001). Hoy hablaríamos de una profesión que se desempeña en tres mundos, dado que el ámbito de la gestión está ocupando cada vez más el tiempo y las energías del profesorado.

En la tercera parte del artículo expondremos y discutiremos cómo el profesorado que ha participado en esta investigación se enfrenta a esta triple situación laboral en un contexto de trabajo que aumenta cada día el nivel de sus demandas.

El profesorado universitario ante la multiplicidad de tareas

Los tres mundos a los que nos referimos son compartidos por todo el profesorado universitario: en principio, todos deben participar en las actividades de docencia, gestión e investigación. Estos tres ámbitos no están aislados entre sí, compiten por el tiempo del profesorado y mantienen relaciones distintas, cambiantes y un tanto asimétricas. La docencia y la investigación siempre han sido las más importantes, ya que el hecho de ser profesor universitario presupone estar dispuesto a impartir clases y, sobre todo en los últimos años, conlleva haber hecho al menos una investigación (la tesis). Aunque sigan existiendo profesores universitarios con plaza fija sin tesis (en el caso español los Titulares de Escuela Universitaria) y que, hasta hace relativamente poco tiempo, participar en investigaciones después de haber concluido la tesis doctoral no tenía el mismo carácter que tiene hoy.

La aprobación de la Ley de la Ciencia⁶, durante el segundo mandato del PSOE, y la implementación de los sucesivos Planes Nacionales de Investigación, significaron un considerable impulso para la investigación. Por otro lado, en el año 1989, siguiendo la trayectoria de la mayoría de los países industrializados se creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI), dependiente del entonces Ministerio de Educación y Ciencia, con el objetivo de evaluar y otorgar incentivos a la investigación científica realizada por el profesorado universitario y mejorar su difusión nacional e internacional. Desde entonces, la evaluación trayectoria investigadora se lleva cabo a través de los “Llamados coloquialmente tramos, [que] se otorgan por períodos de seis años, por lo que también son conocidos como sexenios” (Grupo Scimago, 2006:211). Esta iniciativa no sólo ha representado un avance importante en la visibilización internacional de la investigación española (Jiménez-Contreras, Moya-Anegón, Delgado, 2003), sino que ha repercutido en los investiga-

dores de forma individual (aumento de salario, participación en comisiones, etc.) y se ha convertido en uno de los indicadores del nivel de excelencia institucional.

1. Docencia e investigación: entre obligaciones y preferencias

En este nuevo escenario, si bien muchos profesores continúan dedicándose exclusivamente a la docencia, la valoración creciente de la investigación y de sus resultados (sobre todo en forma de patentes y de publicaciones en determinado tipo de revistas) ha contribuido a aumentar el tiempo dedicado a la investigación. De ahí que la imagen de un profesor universitario que también investigaba parece haberse ido convirtiendo –más en unas áreas de conocimiento que en otras– en la de un investigador que también ha de dedicarse a la docencia.

El estado de equilibrio o desequilibrio de fuerzas entre la docencia y la investigación se manifiesta de distintas maneras en la experiencia de los docentes que participaron de nuestra investigación. En primer lugar, porque por más que pueda parecer que investigación y la docencia se mezclan y se complementan, el profesorado las tiene bien diferenciadas y las preferencias parecen inevitables. Algunos declaran su inclinación hacia la docencia, otros hacia la investigación. Algunos se manifiestan de forma explícita al respecto, mientras otros no.

Y me di cuenta que, si la investigación me gustaba mucho, la docencia me gustaba todavía mucho más. Y además descubrí que lo que más me gustaba de la investigación es el aspecto docente. (Marina, profesora titular de universidad).

Yo creo que eso va un poco en función de la vocación del profesor. (...) A mí me gusta la docencia, me esfuerzo y actualizo. A pesar de que llevo impartiendo una de las asignaturas muchos años, siempre la estoy actualizando, busco nuevos problemas, nuevas formas de enfocarlos. (...) Por otro lado, la Universidad te exige no sólo una labor docente sino también investigadora y, claro, normalmente uno se decanta según las circunstancias que tengas y las posibilidades, por una u otra. Yo,



“Sin título 22”, tinta sobre papel
Griselda Carassay

por ejemplo, ahora quizás me decanto más por la docencia que por la investigación. (Concepción, profesora titular de universidad).

Las clases siempre son una lata, digamos así, pero también es cierto que es una actividad enriquecedora. Entonces si la carga docente no es muy grande, yo creo, al menos a mí, me interesa. (...) Si tuviera que definirme de una manera, yo soy un investigador y creo que los profesores de universidad deben ser, esencialmente, investigadores. Son investigadores que además hacen docencia. (Antonio, profesor titular de universidad).

Ni por la investigación, ni por la gestión, estoy por la docencia que es lo que realmente me llena. Durante esta época sigo haciendo algo de investigación, diría que no demasiada tampoco, porque si tengo que ser franco ha llegado un momento en que la investigación me ha aburrido. (Luis, profesor titular de universidad).

En ese sentido, no lo cambias por nada del mundo... es un trabajo muy satisfactorio para mí. Yo me divierto mucho dando clase, me divierto mucho aprendiendo de mis alumnos y me divierto mucho investigando. (Xosé Henrique, catedrático de universidad).

Yo quiero a mis alumnos, subrayo quiero a mis alumnos, los suspendo mucho, y les critico y les exijo, pero les quiero, y esta expresión 'les quiero', quizás hace unos cuantos años yo no hubiera sido capaz de decirla. A mí, todavía me gusta dar clases, [...] disfruto dando clases. (Jordi Capó, catedrático de universidad).

En el estudio realizado por Vidal y Quintanilla (1999) la opinión generalizada entre los académicos españoles era que la relación entre la investigación y la enseñanza era inevitable. Casi nadie estaba de acuerdo con la idea de que trabajar en la universidad implicase sólo enseñar. Es más, en algunos casos específicos, el profesorado preferiría sólo investigar, o dedicarse a su actividad creativa (pintura, escultura, literatura, etc.).

En nuestro estudio encontramos personas como Jordi Capó y Xosé Henrique, que muestran un entusiasmo por la docencia, que no siempre se encuentra entre los que se decantan claramente por la investigación. Quienes como Antonio definen su identidad como investigadores asumen la docencia –siempre que la carga no sea excesiva– como un *mal menor*. Mientras personas como

Luis encuentran en la enseñanza un tipo de satisfacción que no les ha proporcionado la investigación. Aunque de hecho no estamos hablando sólo de preferencias sino del volumen de trabajo, el esfuerzo intelectual y emocional y el tiempo que requieren dos actividades como la docencia y la investigación (Sancho, 2001). Tampoco se trata de opciones que permanecen inmutables a lo largo de la carrera docente sino que los cambios, los descubrimientos, y las transiciones, como evidencia la experiencia de Marina, son parte de este complejo proceso. Un proceso en el que la propia noción de *vocación* se descubre y transforma con el tiempo y que no puede entenderse sin comprender el contexto de la experiencia vivida. En este caso, la universidad es parte del contexto y exige que el profesorado compagine docencia e investigación, lo que contribuye a generar encuentros, desencuentros y tensiones entre estos dos mundos.

2. La tensión entre la docencia y la investigación

Los cambios introducidos en la década de 1980 en la evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitarios, unidos al impacto de las transformaciones brevemente analizadas en la primera parte de este artículo, han aumentado de forma considerable las condiciones del trabajo en la universidad y han contribuido a generar una cierta tensión entre los mundos de la investigación y la docencia, una tensión intra e interindividual e institucional que los participantes en nuestro estudio manifiestan de forma variada.

En la carrera profesional docente, desde hace unos años, casi, casi, casi tiene muchísimo más peso la investigación que la propia docencia. Hay muchos profesores que se quejan, (...) nos quejamos de que el desequilibrio sea tan fuerte a favor de la investigación. (Francisco Javier, catedrático de universidad).

Y la gente que viene detrás, se empieza a encontrar con cosas como una serie de requisitos que les exigen para acceder a determinados lugares, en los que sólo se tienen en cuenta temas de investigación, no se toman en cuenta para nada los temas docentes⁷. (...) ¿Con qué cara le pido yo a esa persona que tenga un esfuerzo extra en docencia, cuando lo único que le va a valorar la universidad para acceder a una plaza de titular

interino, va a ser la investigación? Más que una buena pregunta es un problema muy grave. (JL, catedrático de universidad).

A pesar de que nadie espera que el profesorado universitario no se dedique a la docencia, el peso y la importancia de la investigación en la evaluación del profesorado parecen haber contribuido a una cierta “devaluación” de la docencia frente a la investigación. Algunos pueden continuar considerando que la función más importante del profesorado es la docencia y quejarse de la sobrevaloración de la investigación, mientras otros defienden la importancia de dedicarse a la investigación o incluso quejarse de la obligatoriedad de impartir clases. La pregunta de JL refleja bien el conflicto generado –sobre todo para quienes comienzan su carrera académica– por la manera de evaluar el currículum profesional. ¿Por qué dedicarse a la docencia si lo que más peso tendrá en la evaluación del currículo será la investigación?

Aunque esta apreciación no refleje totalmente las disposiciones del Decreto⁸ en el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, en cuyo anexo se estipula como criterios de evaluación: 1. Actividad investigadora. 2. Actividad docente o profesional. 3. Formación académica. 4. Experiencia en gestión y administración educativa, científica, tecnológica y otros méritos (p. 40658-9). Ni las de la Resolución⁹ que establece los criterios de evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y acreditación para la contratación de personal docente e investigador. Según esta resolución, en la acreditación como Profesor Contratado Doctor se considera: 1. La experiencia investigadora (máximo de 60 puntos sobre 100). 2. La experiencia docente (un máximo de 30 puntos sobre 100). 3. La formación académica y la experiencia profesional (un máximo de 8 puntos sobre 100). 4. Otros méritos (un máximo de 2 puntos sobre 100). Mientras que la de Profesor Ayudante Doctor establece: 1. La experiencia investigadora (máximo de 60 puntos sobre 100). 2. La formación académica, la experiencia docente y profesional (un máximo de 35 puntos sobre 100). 4. Otros méritos (un máximo de 5 puntos sobre 100) (p. 7886-7).

La supuesta necesidad de oponer investigación y docencia y de establecer niveles de importancia entre ellas no parece un hecho derivado solamente de la vocación o las preferencias de los individuos, sino más bien del nuevo modelo

de universidad que se ha venido implantando en los últimos años. De acuerdo con él, la universidad tiene que rendir cuentas de su producción y una parte significativa de ella depende de la investigación y no de la docencia. La captación de proyectos competitivos y las publicaciones en revistas de impacto son algunos de los indicadores utilizados que dependen exclusivamente de la investigación (Grupo Scimago, 2006; 2007).

El problema que veo es que hay mucha gente que se ha desvinculado de la investigación y entonces esta gente, pues claro, se quiere buscar su parcela. Cómo se justifica: Pues diciendo que ellos son mejores docentes. Y eso sí que tiene un mal rollo. (Pilar 1, catedrática de universidad).

El malestar expresado por Pilar 1 puede dar cuenta de distintas situaciones. De la presión inaceptable para algunos generada de los procesos de evaluación que se han venido implantando. Del “desequilibrio” mencionado por Francisco Javier. De la poca fiabilidad de los sistemas de evaluación de la docencia.

Creo que fue significativo cuando en el Gobierno de Felipe González se decidió evaluar la labor docente (quinquenios) e investigadora (sexenios) del profesorado. (...) La docencia se evalúa a nivel de las universidades y se transformó ya desde el primer momento en una evaluación ficticia, ya que se le reconoce a todo el que la solicita. (Manuel, catedrático de universidad).

Pero es que la investigación es mucho más fácil de evaluar que la docencia. Y por eso se sigue así. ¿Cómo valorar la docencia? ¿Por las encuestas de los alumnos? Porque son parte implicada. Parte implicada y fácilmente manipulables. (...) Luego ¿Cuentan las horas de dedicación? Bueno, pues a peso, puede ser. Por lo menos a peso, si has dado mil horas y no te han quitado, por algo será. (Pilar 1, catedrática de universidad).

Por otro lado, los conflictos relacionados con la importancia atribuida a la investigación, en detrimento de la docencia, también se evidencian en las críticas al ambiente que en torno a la carrera académica se ha ido creando en muchas universidades.

Hoy hay mucha presión para tener un currículum exagerado. Al haber mucha masa crítica de publicaciones, aumenta la selección y la competitividad. (...) Pero también se publican muchas

cosas que no son de calidad. (Rosa, catedrática jubilada de universidad).

Quizás, esto sí me importa decíroslo a vosotros, lo que significa desde mi punto de vista y en la universidad española, y en todas partes, un cierto engaño, una cierta trampa, en lo que son 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, de tener que elaborar proyectos. Vivir en la universidad sin tener un proyecto parece que es como no ser nada. Yo veo que hay profesores que se inventan proyectos, aunque no sirvan para nada, la cuestión es aparentar que tú tienes proyectos. (Enrique, profesor titular de universidad).

Las duras palabras de Enrique reflejan un escepticismo en relación a las consecuencias de las políticas que privilegian las actividades de investigación, sin venir acompañadas de sistemas mínimamente fiables de seguimiento de la calidad, pertinencia y validez de los resultados. Una situación que puede llevar a muchos profesores a decantarse por la docencia o la gestión en vez de participar en proyectos de investigación y elaborar publicaciones para su currículo. Posiciones como las de Enrique, pueden ser no mayoritarias pero contribuyen a dibujar el sentido de un tipo de tensiones existentes entre la docencia y la investigación. Las dudas sobre la calidad de las investigaciones y de las publicaciones también se hacen más patentes en las visiones de docentes como Rosa.

Mientras el tema del prestigio y el poder que otorga la investigación frente a la docencia, marca un punto de fricción constante y se configura como un aspecto fundamental en la construcción de la identidad del profesorado universitario.

Algunos que están en el Parque Científico y que prácticamente no tienen docencia, sólo hacen investigación o cursos de master. Claro, esta gente tiene mucho más tiempo y más personal. Y es lo que decíamos, un grupo de calidad tiene más dinero porque tiene más personal, etc. Entonces la docencia se reduce mucho. (Isabel, profesora titular de universidad).

Por lo que hablo con muchos compañeros, yo les veo muy quemados, desde el punto de vista docente. Dicen: -"Bueno, ¿qué es lo da prestigio?",

lo que da prestigio son los sexenios de investigación, pues vamos a dedicarnos a la investigación. (Jordi Capó, catedrático de universidad).

En esta escena en lucha, en la que parece ganar el perfil investigador, quienes se decantan por la docencia, sea por convicción sea porque no están dispuestos a invertir el tiempo y la energía que implica la investigación, pueden sentirse perjudicados y desmotivados al considerar excesiva la valoración que se le da a la investigación y, como consecuencia, la poca importancia atribuida a la docencia. Sin embargo, los docentes que consideran que la investigación es una misión fundamental de la Universidad y han construido su identidad profesional como investigadores, consideran que unas condiciones de trabajo que implican una alta carga docente representan un obstáculo casi insalvable para poder dedicarse a la investigación.

¿Qué ocurre? La docencia hay que sacarla adelante, eso te supone un parón, a mí me supone un parón a nivel de investigación. (JL, catedrático de Universidad).

El principal problema es que se nos obliga a impartir demasiadas clases, lo que repercute negativamente en la investigación. (Elena, profesora titular de universidad).

Antes nos pagaban para dar clases. Ahora no, no nos pagan para dar clases, nos pagan por muchas cosas más. Si usted no quiere hacer lo demás, pues usted tendrá que asumir más carga docente (...) Que además yo también creo que no todo mundo tiene que saber hacer de todo. Que pueda haber gente que por su propia decisión, porque en algunos momentos se necesite, porque yo también entiendo que la investigación es dura y que a veces se han cometido injusticias y hay gente que se ha cansado y ha tirado la toalla y que puede ser un magnífico docente. (Pilar 2, profesora titular de universidad).

Las consideraciones del profesorado que prefiere la investigación y que ve la docencia como un tiempo que deja de ser aprovechado para la investigación muestran hasta qué punto la docencia puede convertirse en una actividad secundaria. Pero lo que emerge una y otra vez en las experiencias vividas del profesorado es la dificultad de mantener un alto grado de calidad en la enseñanza, si la carga docente es considerable, y la investigación. De ahí que la idea de que algunos

profesores podrían dedicarse a la docencia y dejar la investigación para aquellos que les gusta y la hacen bien haya llevado a algunos países (Estados Unidos, Reino Unido, Australia) a realizar una separación entre las universidades que se dedican sobre todo a la investigación y los centros universitarios que sólo forman profesionales. Los problemas generados por las fusiones de estos dos tipos de universidades (Chetty & Lubben, 2009) podrían ser considerados eminentemente de opción profesional si no fuera por las asimetrías existentes en la evaluación del trabajo del profesorado universitario. El hecho es que mientras muchos profesores se sienten presionados por no participar en proyectos de investigación y/o critican la calidad de la misma, otros dejan claro que la docencia es una responsabilidad que les pesa demasiado, aunque también puede ser el peaje que hay que pagar para dedicarse a la investigación.

Y me ofrecieron quedarme en ella, así que me quedé en la universidad con la idea de seguir en esa línea de proyectos de investigación, con un mal menor que era la docencia (JL, catedrático de universidad).

Tengo que decir que a mí lo que más me gusta es la investigación. No es que la docencia no me guste, pero es una responsabilidad demasiado grande. Me causa demasiadas preocupaciones y, además, muchos sin sabores, porque realmente a veces veo que se hace un esfuerzo muy grande en preparar un determinado tema para llevarlo correlacionado con el entorno, con otras materias de la titulación, etc., y luego, sólo un porcentaje muy pequeño de los alumnos lo aprecia así. (María, catedrática de universidad).

El devenir de sus trayectorias profesionales ha ido decantando la dedicación del profesorado hacia la docencia o hacia la investigación. Aunque algunos manifiesten disfrutar de igual manera en el desempeño de ambas actividades. La tensión o posible desencuentro se encuentra en la interpretación que cada uno hace sobre sí mismo y los demás en relación a las opciones elegidas. Para quienes prefieren la investigación, una opción que parece gozar de más prestigio académico y social, la docencia puede configurarse como una actividad de segundo orden –a pesar de la responsabilidad, complejidad y esfuerzo que supone y le dedican– y pueden considerar que las personas que optan por no investigar no es-

tán preparadas o predispuestas a afrontar los retos que supone y la dedicación que conlleva. Por su parte, los que han optado sólo por la docencia –sean cuales sean sus motivos– pueden criticar la calidad y relevancia de muchas investigaciones, pero no suelen manifestar que tener que dedicarse a la investigación sea un mal menor porque, de hecho, a pesar de la “presión” que puede haber en el ambiente, nadie les “obliga” a investigar.

En todo caso, y dado que como hemos señalado, en la universidad española se considera que los que tienen dedicación a tiempo completo (sean funcionarios y contratados) han de dedicar un tercio de su tiempo a la docencia, un tercio a la investigación y un tercio a la gestión, la pregunta que queda sin respuesta es ¿a qué dedica el tercio de su tiempo el profesorado que no realiza investigación?

3. ¿Relaciones entre la docencia y la investigación?

La polarización entre docencia e investigación no impide que algunos establezcan vínculos entre ellas. El mismo profesor que consideraba que la identidad académica no es esencialmente docente busca establecer conexiones entre las dos actividades.

Además de eso, la universidad, tiene una característica esencial que es la transmisión de la comunicación de ese conocimiento, y eso es la docencia. (...) Por supuesto que la universidad forma profesionales, faltaría más ¿no?, pero no es esa la finalidad esencial de la universidad. La universidad, el profesor, los profesores de la universidad transmiten conocimiento porque crean el conocimiento, porque son los que generan el conocimiento y para eso tienen que trabajar activamente en la generación de ese conocimiento. Para estar también, para ser los mejor preparados para poder transmitirlo. (Antonio, profesor titular de universidad).

Se supone que un profesor universitario, además de enseñar, investiga y es su investigación la que hace su enseñanza interesante y, por eso mismo, su formación deberá ser cada vez mejor y, consecuentemente, también deberá ser mejor su docencia. (...) Un profesor universitario que ha dejado de investigar, no importa los años que tenga, no debería estar en la universidad. Eso es lo que deberían controlar las autoridades académicas y, en función de ello, aplicar las medidas correc-

toras correspondientes. (Manuel, catedrático de universidad)

La idea de que la investigación puede ayudar a mejorar la docencia aparece en el discurso de algunos profesores aunque diversos estudios no lo confirmen (Terenzini, 1999; Chetty & Lubben, 2009) ya que la docencia en universidades más orientadas a la investigación no es necesariamente mejor. Esta idea tampoco deja de valorar más la investigación que la docencia ya que la última sólo se autorizaría y se justificaría por la primera. Aunque también plantea la cuestión de hasta qué punto un docente que no conozca de primera mano problemas, las metodologías, las técnicas, los dilemas y los resultados de la investigación de su ámbito de estudio puede estar preparado para formar a los estudiantes.

Yo les puedo enseñar a los alumnos de ingeniería lo que se hace de verdad a nivel de software de cálculo, a nivel de equipamiento experimental,

lo que se hace de verdad en la industria, gracias a que tengo proyectos de investigación, sino no se lo podría enseñar. [Para la docencia] no hay fondos, o lo fondos son insuficientes. A lo mejor llegan veinte mil euros y un equipo me cuesta un millón. Con los fondos de docencia no lo puedo conseguir, es imposible. Es absolutamente imposible. (JL, catedrático de universidad).

JL también vincula la calidad de la enseñanza a la investigación, pero añade otro factor relevante: los fondos disponibles para cada actividad. En la situación mencionada por él, lo que suele ser común en el ámbito de las ciencias experimentales y la tecnología, los fondos destinados a equipamiento utilizado en la investigación acaban sirviendo a la docencia ya que los alumnos pueden utilizarlo en su aprendizaje. Sin embargo, este ejemplo de sinergia entre investigación y docencia pone de relieve una vez más la asimetría existente entre ellas.

4. Los cambios en la docencia y su impacto en la investigación

Los cambios esperados por el profesorado a partir de la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior son esperados con cierta aprehensión por muchos docentes universitarios. Una preocupación mencionada a menudo está relacionada con el tiempo extra que el profesorado deberá dedicar a la docencia.

O bien establecemos lo que ya se ha hablado algunas veces, profesores con una mayor dedicación docente, y otros con una mayor dedicación investigadora, o si no, esto va a ser muy difícil de compaginar. Lo que sería una pena es que, en este momento en que la investigación en España está en un nivel, yo creo que muy bueno, que permitiría empezar a pensar que podríamos alcanzar los niveles de países realmente punteros, le diésemos un frenazo y esto cayese en picado. Que esto se nos viniese abajo. Hay que buscar un equilibrio para que realmente se puedan hacer bien las cosas en docencia. (María, catedrática de universidad).

Lo de Bolonia, el problema que veo es que en muchos casos está dando lugar a una burocratización adicional de la gestión de la docencia. Eso es catastrófico. (Antonio, profesor titular de universidad).



"La bailarina 2", dibujo Santiago Rodríguez

Así como unos se preocupan por la posible reducción del tiempo disponible para la investigación, otros como temen que el tiempo se reduzca aún más por las tareas de gestión. La preocupación por el aumento del tiempo dedicado a la docencia está relacionada con los cambios por los que ésta deberá pasar. Unos cambios de orden pedagógico que requieren la consideración del alumnado como un ente activo y responsable de su proceso de aprendizaje al que el profesor tiene que guiar. Para muchos, no se tratará de un proceso fácil ya que conlleva un cambio importante de mentalidad tanto para los docentes como para los alumnos. La posibilidad de que el cambio sólo sea aparente preocupa a muchos profesores.

Pero, a mi modo de ver, esa preocupación oficial por la docencia, no va acompañada de una puesta en funcionamiento de los medios materiales que una verdadera enseñanza universitaria requiere. Entiendo que la enseñanza universitaria tiene que consistir básicamente en orientación y tutorización. Nada de eso se puede hacer con grupos de cien o más alumnos. (Manuel, catedrático de universidad).

Como hemos señalado en la primera parte de este artículo, el proceso de creación del EES a partir de la Declaración de Bolonia, no está siendo un camino plano y fácil de recorrer. En este contexto, además de las prevenciones reseñadas, el peligro de que todo cambie (sobre todo de nombre) para que todo quede igual en el ámbito de la docencia preocupa en gran manera. Sobre todo por la falta de predisposición, preparación y condiciones de las Universidades y su personal.

Hasta aquí nos hemos referido a las casuísticas presentadas por el profesorado en relación a la docencia y la investigación en una universidad en cambio. En el siguiente apartado nos dedicaremos al tercer ámbito de responsabilidad del profesorado: la gestión, que está cobrado cada día más importancia constituyéndose en un importante consumidor del tiempo y las energías del profesorado.

Gestión: la gran olvidada

Conseguir un buen equilibrio entre investigación y docencia parece ser, según atestiguan la gran mayoría de los docentes con los que hemos trabajado, la preocupación más recurrente en el ámbito académico. En el marco de este debate, la gestión suele ser la gran olvidada. Mientras la

investigación y docencia acostumbran despertar interés y ser foco de tensión y debate entre académicos y políticos, la gestión es una dimensión de la vida universitaria que permanece en gran medida invisibilizada.

Con todo, la gestión existe, se mueve, y afecta global y directamente la práctica profesional dentro de las universidades, a la vez que constituye –para unos más que para otros– una parte significativa de la carrera. En este contexto, hay que poner de manifiesto la delgada línea que en nuestra universidad parece existir entre las tareas gestión (Management) y las administrativas. Autores como Calleja (1990) defienden la necesidad de introducir en esta vieja institución –que ha de enfrentarse a problemas muy nuevos y contribuir a diseñar el futuro– los principios de la gestión empresarial para mejorar su funcionamiento. Desde este punto de vista, parece claro que docentes e investigadores –quizás junto con gestores profesionales– han de participar en las grandes decisiones que marcan el sentido de la institución, pero estaría fuera de lugar que tuvieran que realizar tareas claramente administrativas. Sin embargo, esta visión parece bastante alejada de nuestra realidad, en la que la situación en este sentido no sólo parece no mejorar sino empeorar. De ahí que en la experiencia vivida por el profesorado la gestión aparece asociada a dos aspectos concretos de la vida universitaria: las tareas administrativas y los cargos de gestión.

1. Las tareas administrativas: “perdemos muchísimo tiempo”

En su primera acepción, la gestión en tanto que la realización de tareas administrativas, constituye un foco de tensión cada vez más evidente dentro de las universidades. Esto es algo que podemos relacionar con algunas de las transformaciones que antes apuntábamos, como son el avance de visiones políticas y económicas de carácter neoconservador o la creciente globalización e internacionalización de la educación superior. En efecto, el proceso de masificación que experimenta la institución universitaria en las sociedades postindustriales ha venido en general acompañado por una reorientación economicista de la administración pública, basada en la visión del estudiante como cliente y del profesor como trabajador del sector terciario (Naidoo, 2005). Dentro de este marco, diversos autores hacen referencia a cómo la transformación de las institu-

ciones públicas y del sistema de bienestar social traza un camino que apunta a convertir las universidades en sistemas empresariales que priman por conseguir más y mejores resultados.

Las tareas administrativas y la burocratización de la práctica cotidiana representan, para muchos docentes, el primer reflejo o consecuencia personal de estas transformaciones. Algo que viven como una carga o, cuando menos, como una intrusión poco grata en otros aspectos clave de la vida académica, como la docencia o la gestión.

Nosotros tenemos que tener gestores de investigación, a lo mejor no nos tenemos que pasar el día rellenando papeles, sino que vamos trabajando y que luego te pidan justificantes, aquí tiene que haber gente especializada en la gestión que haber gente, especializada por como sea en llevar proyecto, en llevar el papeleo de todo el mundo y en tener que decirle a un investigador: 'oye que me tienes que entregar esto porque tal día pasa el plazo y necesito'. Es que si no, no podemos, si no, no vamos hacer entre comillas interesante para el sistema, porque perdemos muchísimo tiempo, lo que tu dices necesito horas. Yo recuerdo lo que comento Rosa Regás cuando le dieron el Premio Planeta, dijo: a mí eso me va a servir para comprar tiempo. Y es verdad, es que es lo que necesitamos (Pilar 2, profesora titular de universidad)

De esta forma el profesor que podría estar en su casa tranquilamente estudiando Max Weber o estudiando cualquier cosa, en vez de eso, tiene que leerse literatura gris para hacer un buen reglamento sobre el funcionamiento de los post-gradados. Es la lógica implícita de determinadas decisiones. Si abres una línea de actuación esto inmediatamente te da un cierto juego, que inicialmente no estaba previsto, pero se ha llegado a un punto en el que hay profesores que se dedican, o nos dedicamos 'full time', a la gestión de la universidad en vez de estudiar y hacer bien las clases. (Jordi Capó, catedrático de universidad)

Muchas de las reflexiones compartidas por los docentes con los que hemos trabajado, corroboran algo que autores como MacFarlane (2005) ya habían señalado: la baja consideración que tienen para el profesorado las tareas de gestión. Entre los docentes parece existir una clara conciencia de que las tareas administrativas carecen de status y además no ayudan en la carrera profesional. La

creencia general es que estas funciones no cuentan con suficiente compensación o valoración, por lo que la motivación para realizarlas se encuentra casi siempre impregnadas de “una mezcla de altruismo y de la sensación de obligación hacia los estudiantes, compañeros, comunidades disciplinares y la sociedad en general” (MacFarlane, 2005: 225). Esta tensión entre el compromiso institucional y la construcción de la carrera, parece cobrar especial importancia en un contexto de competitividad y presión por la productividad, en el que las tareas de gestión y administración resultan poco rentables –cuando no totalmente desconsideradas– para el progreso profesional de aquellos que las realizan.

2. Cargos de gestión: “un servicio prestado a la comunidad”

Esta misma connotación negativa aparece asociada a la ejecución de cargos de gestión, aunque en este caso los docentes suelen reconocer que ésta constituye una función relevante dentro de la estructura institucional. En ese sentido, aunque podemos identificar excepciones y matices, la gran mayoría de los docentes e investigadores con los que hemos trabajado se refieren a los cargos de gestión como la rama menos gratificante de su profesión, en comparación con la docencia y la investigación. La realizan, en general, como un “mal necesario” o como un “tributo para con la comunidad académica”.

La verdad es que tengo que confesar que a mí la gestión me gusta poco. Tengo que confesarlo. Cada uno en esta vida, tenemos una inquietudes, unas preocupaciones. Pero, la verdad es que unos años no hice más que gestión. Porque me tocó de todo: ser director de departamento un montón de años, ser decano de la facultad bastante tiempo, ser miembro del claustro universitario con una importantísima representación... , como por ejemplo, presidente de la comisión de docencia del claustro, presidente de la comisión de doctorado... Fueron básicamente los años en Santiago de Compostela. Cuando yo llegué, como catedrático, relativamente joven... Has logrado unas aspiraciones, unas metas profesionales, no te quedaba ningún escalón por ascender y la gente te reclamaba: -“Ayuda, ayuda, ayuda”. Y bueno, tampoco me parecía justo y honesto no darla. En ese sentido, los años de Santiago fueron unos años dedicados básicamente a la gestión. (Francisco Javier, catedrático de universidad).

En efecto, gran parte de los docentes que han participado en esta investigación señalan el carácter casi cívico que, desde su punto de vista, implica asumir un cargo de gestión. Pero si bien la reconocen como una actividad exigente, compleja y que requiere tiempo, muy pocas veces la gestión aparece asociada a la realización profesional o personal dentro de la universidad.

No es que me hiciera mucha ilusión, pero era un momento crítico de crecimiento de mi propio departamento para consolidar a gente que había. No sólo en el departamento, sino en toda la escuela de ingenieros agrónomos. A pesar de que mi ilusión era dedicarme a la investigación y la docencia. Me sentí, no obligado, pero diciendo: "lo tienes que hacer tu, porque acabas de venir del extranjero", y aquí había pocos profesores con estancias tan largas, y dices: "bueno, pues... por un tiempo, para hacer los planes de estudios". Durante un año me tocó presidir la comisión de los planes de estudios, lo que significaba una reunión semanal durante un año. Fue muy duro y menos agradable de lo que me pensaba. (...). Fui jefe de estudio del 91 al 93. (Josep, catedrático de universidad)

Cuando vine a Salamanca el año 90, en el viaje, dije: -"Javier, se acabó la gestión. Ya has cumplido, has pagado tu tributo". Porque para mí, los

profesores que se dedican a la gestión merecen un diez. O sea, es una labor de entrega, de renuncia en muchas cosas familiares, y encima nada agradecida. Ni a nivel económico tiene ninguna compensación, y siempre vas a hacerte más enemigos que amigos en esa gestión. Por eso yo, en el viaje, cuando venía a Salamanca dije: -"Ya has pagado tu tributo". Creo que han sido unos años de dedicación plena a eso. Y aproveché el cambio a Salamanca para desligarme de todo el proceso... Llevo en Salamanca, dieciocho años va a hacer, y no he vuelto a ser director de departamento, no he vuelto a ser decano, no he vuelto a ser... yo espero que los años que me quedan hasta la jubilación, pueda mantener esta línea. (Francisco Javier, catedrático de universidad).

Algunos aspectos positivos en relación a la gestión han sido, con todo, recurrentemente señalados en las entrevistas. Uno de ellos es la apertura hacia a una nueva perspectiva sobre la institución –conocer la universidad de forma más global y desde otro punto de vista– algo asociado principalmente a cargos de dirección y administración o a nivel extra-departamental.

En realidad y por no hacer poesía sobre ello, yo fui director del Departamento de Astrofísica porque aquí, en el Departamento nadie quiere hacer esta tarea. Hace tiempo que se llegó a la de-



"La pala en la cabeza", técnica mixta
María José Pérez

cisión que cada dos años le toca a uno. Entonces, hubo una época en la que iba, estrictamente por orden de antigüedad entre comillas, eso se rompió hace algunos años porque hay un consenso. Todos sabemos, hemos asumido, que a todos nos va a tocar. Pues dices bueno, yo lo puedo hacer este año, pues a mí me interesa, a mí no, o acabo de tener un bebé, esa es la verdadera razón, no hay más. Ahora una vez hecho eso ¿qué pasa? Uno aprende más de lo que es la universidad, de cómo funciona por dentro, de las dificultades que hay en llevar adelante la gestión de departamento, conseguir que los alumnos hagan las prácticas que tienen que hacer y financiarlas, dialogar con el vicerrector de tal cosa, la vicerrectora de tal otra, porque nos interesa esto y aquello, llevar los presupuestos. (Antonio, profesor titular de universidad).

¿Cómo ha influido la gestión en mi vida profesional? De manera absolutamente positiva. Es verdad que me quitó muchísimo tiempo, especialmente para la investigación, pero es un etapa que me ha reportado mucho y en la que he aprendido muchísimo. Descubrir la capacidad de organizar, coordinar, liderar proyectos que implicaban no sólo a tu departamento o a tus estudiantes sino a toda la Facultad o a toda la Universidad, e incluso que traspasaban el ámbito académico, ha sido una experiencia apasionante. Y conocer la Universidad en todos sus aspectos, sentirla como tuya, además de todo el abanico de relaciones que estableces... (Marina, profesora titular de universidad).

Soy vicedecana. Llevo tres o cuatro años. No lo recuerdo exactamente. Me metí en gestión por conocer. Soy una persona a la que le gusta aprender. A mí no me gusta hacer siempre lo mismo. Me gusta aprender cosas nuevas y moverme. En investigación he hecho y hago muchas cosas diferentes, pero es por eso, porque a mí me gusta moverme. Y no conocía la gestión, y se me propuso. Por conocer cómo se mueve o cómo funciona la facultad, cómo funciona la universidad, yo creo que vale la pena. Y por supuesto, ves cosas que te gustan y cosas que no. Pero como en todos los sitios. Ves gente que dices, que sana es, y ves gente que dices, pues no. No me gusta como actúa. No me gusta. (Pilar 1, catedrática de universidad).

La gestión del tiempo es asimismo un aspecto clave en la articulación del perfil profesional docente-investigador-gestor que exige hoy la ca-

rrera universitaria. Los períodos dedicados a la gestión suelen representar para muchos docentes un momento de estancamiento de la carrera – principalmente teniendo en cuenta sus implicaciones casi siempre negativas en la actividad investigadora. Por todo ello, crear estrategias que permitan no verse paralizado en otros ámbitos constituye una preocupación remarcada por gran parte de los docentes.

Era un departamento muy grande y la verdad es que yo quería gestionarlo bien, me llevaba mucho tiempo. Digamos que eso fue lo que me fue separando de la investigación, junto con el hecho de que realmente no me daba satisfacciones la investigación. He seguido evidentemente leyendo mucho, para actualizarme en cuanto a conocimientos, pero digamos que en los proyectos en sí, en las investigaciones concretas no he participado demasiado en los últimos años. (Luis, profesor titular de universidad).

Pero creo que ser director de departamento es una pérdida de tiempo, lo mismo que ser decano. Yo podría seguir como director de departamento en estos momentos, pero considero que aceptar una vez más ese cargo es restarle tiempo a la docencia y a la investigación que es nuestra tarea fundamental. Comprendo que alguien tiene que realizar esas funciones, pero, en general, dadas las limitaciones a que están sometidos esos cargos, los considero una pérdida de tiempo. Te obligan a invertir casi todo tu tiempo en tareas administrativas. Lo que enriquece es estar al frente de un proyecto de investigación o estar participando en él siempre que se haga una labor de equipo y el trabajo de cada uno sea sometido a discusión en el grupo. Posiblemente el gobierno de las universidades debería estar gestionado no por los propios profesores y demás miembros de la comunidad universitaria, sino por profesionales que optan por esos trabajos de gestión. Una cuestión distinta es la planificación y dirección de los grupos de investigación. (Manuel, catedrático de universidad).

Dejar la gestión a “los gestores”, tal y como sugiere Manuel, conlleva sin embargo cuestiones de fondo que tienen que ver con la transformación en el papel de la institución universitaria dentro de la sociedad. Como señala Bernett (2005) lo que se experimenta hoy es un creciente distanciamiento respecto a las formas de financiación y regulación basadas en los principios Keynesianos

de estado de bienestar y de compromiso social que se fraguó entre la educación superior, el estado y la sociedad en el pasado siglo. En ese contexto, la gestión colegiada, comprometida con estos principios, se ve obligada a adaptarse a nuevas formas de administración, basadas en mecanismos de mercado y de tendencia neoliberal, con las que gran parte de los docentes no se identifica o, cuando menos, se sienten poco cómodos. La consecuencia más evidente de todo este proceso es, posiblemente, la pérdida de sentido del perfil gestor, que pasa a ser visto por los docentes como algo irrelevante o poco significativo; trámites y tareas administrativas que quitan tiempo a lo que realmente importa de su trabajo.

A modo de conclusión

En los últimos cuarenta años los cambios en la identidad del profesorado universitario han sido considerables, sobre todo en países como España, que en ese periodo ha pasado de un régimen dictatorial y autárquico a uno democrático y plenamente integrado en la Unión Europea. En este tiempo, como muestran las historias de vida profesional de quienes han participado en esta investigación, las carreras académicas y la propia identidad profesional se ha ido construyendo de formas muy diferentes.

En las trayectorias reconstruidas en esta investigación centrada en los cambios a los que los docentes se han tenido que enfrentar, adoptar, adaptar o resistir emerge un entramado de situaciones creadas por la creciente intensificación de las condiciones de trabajo del profesorado universitario que ahora ha de atender tres dimensiones laborales: la docencia, la investigación y la gestión, que cada una por sí misma podría representar una dedicación a tiempo completo. Una situación que a la vez que puede aumentar sus opciones y posibilidades de elección también puede crearle ciertos problemas a la hora de construir su identidad profesional, que ya no es estática sino que se transforma a lo largo de su vida profesional.

Hace unos años el profesorado universitario:

- Dedicaba su tiempo aparentemente tranquilo a enseñar un conocimiento relativamente estable y legitimado a unos estudiantes aparentemente predisuestos a aprender (o al menos a pasar los exámenes).

- Complementaba su trabajo, en algunos casos, con el desarrollo de alguna investigación y la publicación de algún artículo o monografía.
- Su tarea administrativa más gravosa solía ser la firma de las actas.

En este momento el docente universitario:

- Ha de dedicar una considerable cantidad de tiempo a enseñar un conocimiento emergente y cambiante a un alumnado diversificado y con necesidades y expectativas muy diferentes. Además se espera que no sólo enseñe sino que garantice el aprendizaje de los estudiantes.
- A este trabajo, ya de por sí intenso, se añade el que ha de dedicar a preparar y desarrollar proyectos de investigación, además de escribir artículos para revistas de reconocido prestigio en su campo y monografías de investigación y divulgación y dirigir tesis de master y doctorado.
- También ha de dar cuenta de la creciente demanda de especificación de cada una de sus acciones: planificación de asignaturas; planes de dedicación; evaluación de su docencia; evaluación de su investigación, etc., etc., lo que le implica rellenar distintos formularios a través de distintas aplicaciones informáticas. Además de tener que participar en diferentes actividades de gestión que pueden ir desde la asistencia a los consejos de departamento a la asunción de cargos de (jefatura de estudios, dirección de departamento, decanato, rectorado...).

Lo que muestra nuestra investigación es la dificultad de que todos los que trabajan en la Universidad realicen las tres tareas de forma intensiva y lo hagan con el mínimo nivel de calidad. De ahí que, a falta de una organización más “racional” de la dedicación del profesorado capaz de calibrar la intensidad del esfuerzo temporal, intelectual y emocional que conlleva las múltiples tareas a las que tiene que atender, se vislumbre, sobre todo en aquellos que tienen garantizada una plaza fija, una clara decantación hacia uno u otro ámbito bien como opción profesional, bien como posición estratégica en determinados momentos de la vida. Pero nuestro estudio también sugiere cuestiones importantes de las que destacaremos las siguientes.

La primera está relacionada con el hecho de que quienes investigan –algo fundamental para

el avance del conocimiento y los sistemas de reconocimiento de la excelencia de la institución—no están exentos de impartir clases, en la mayoría de los casos asumen la misma carga docente que el resto de los compañeros. Sin embargo, los que optan por la docencia no suelen asumir más créditos docentes que los demás y nadie les “imponen” que participen en la investigación. Una situación que, en un contexto de trabajo cada vez más intenso lleva a que algunos se pregunten: ¿a qué dedica el profesorado que no investiga —y por tanto no publica en determinadas revistas— el tercio de su tiempo laboral que se supone debería destinar a esta actividad?

La segunda está en relación con la construcción de la identidad y la carrera profesional de los que ahora comienzan y tendrán que pasar por sistemas de acreditación que dotan de un importante valor a la investigación, pero no desconsideran la docencia. Si los procesos de acreditación introducen, como se sugiere, una clara decantación hacia la investigación y los jóvenes tienden a dedicarle todo su tiempo y esfuerzo ¿cómo logrará la Universidad garantizar una enseñanza de calidad a un alumnado cada vez más diversificado y con predisposiciones y necesidades de aprendizaje cambiantes?

Las respuestas a estas preguntas ni son fáciles ni resultan aparentes. La investigación ayuda a desvelarlas. Pero serán las políticas ministeriales, institucionales y los propios académicos quienes tendremos que luchar por ayudar a construir el tipo de Universidad que queremos. Un lugar en el que sea posible atender estas tres tareas con el máximo nivel de calidad, sin forzar la sobreedificación del personal.

Notas

- 1 <http://www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/tablas/W38.xls>
- 2 <http://www.educacion.es/dctm/boloniaees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- 3 Los créditos ECTS representan, en forma de un valor numérico (entre 1 y 60) asignado a cada unidad de curso, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de ellas. Se basan en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limitan exclusivamente a las horas de asistencia.
- 4 Ministerio de Ciencia e Innovación. SEJ2006-01876.
- 5 El texto completo de las historias de vida profesional puede verse en: <http://cecace.org/proj-profuni-ca.html>.
- 6 Ley 13/1986, de 14 de abril de 1986.

- 7 Se refiere a los nuevos sistemas de evaluación y habilitación del profesorado universitario.
- 8 Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, BOE núm. 240 de 6 octubre de 2007.
- 9 Resolución de 18 de febrero de 2005, BOE núm. 54 de 4 marzo de 2005.

Bibliografía

- Asamblea PDI-PAS (2009). *La cara fosca del pla Bolonia. Contra la Universitat S. A. en defensa de la Universitat pública*. Capellades (Barcelona), Edicions Bellaterra.
- BERNETT, R. (Ed.) (2005). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona, Octaedro.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica* Barcelona, Bellaterra.
- BOURDIEU, P. (1986). “The Forms of Capital” en Richardson, J. G. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press.
- BOURDIEU, P. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications.
- BOURRICAUD, F. (1971). *Universités à la dérive: France, Etats-Unis, Amérique du Sud*. Paris, Stock.
- CALLEJA, T. (1990). *La universidad como empresa: Una revolución pendiente*. Madrid, Ediciones Rialp, S. A.
- CHETTY, R. y LUBBEN, F. (2009). “The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity”. *Teaching and Teacher Education*, doi:10.1016/j.tate.2009.10.018
- DE PABLO, F. (2006). “Científicas y tecnólogas: Especies a proteger” en C. Lara (Ed.), *Desequilibrios de género en Ciencia y Tecnología*. Sevilla, Editorial ArCiBel.
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TORW, M. (1997 [1994]). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- GOODSON, I. (2004). *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona, Octaedro.
- GRUPO SCIMAGO (2006). “Producción ISI y tramos de investigación: cómo combinarlos en un nuevo indicador”. *El profesional de la información*, 15/3, 227-228.
- GRUPO SCIMAGO (2007). “Producción ISI y tramos de investigación: cómo combinarlos en un nuevo indicador (II)” en *El profesional de la información*, 16/4, 510-11.
- HANNA, D. y asociados (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona, Octaedro.
- HELLSTÉN, M. y REID, A. (Eds.) (2008). *Researching international pedagogies. Sustainable practice for teaching and learning in Higher Education*. Springer.
- JIMÉNEZ-CONTRERAS, E.; MOYA-ANEGÓN, F.; DELGADO LÓPEZ-CÓZAR, E. (2003). “The evolution of research activity in Spain. The impact of the National Commission for the Evaluation of Research Activity (CNEAD)” en *Research Policy*, 32, 123-142.
- JOCHEMS, W., van MERRIËNBOER, J. y KOPER, R. (Ed.) (2004). *Integrated e-learning: implications for*

pedagogy, technology and organization. New York, Routledge-Falmer.

LANHAM, R. A. (2006). *The Economics of Attention: Style and Substance in the Age of Information*. The University of Chicago Press.

LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2001). "Do we have your attention? New literacies, digital technologies and the education of adolescents" en D. Alvermann (Ed.), *New Literacies and Digital Technologies: A focus on adolescent learners*. New York, Peter Lang. (<http://www.geocities.com/c.lankshear/attention.html>)

LYOTARD, J.-F. (1999). *La condición postmoderna*. Barcelona, Altaya.

MacFARLANE, M. (2005). "El servicio en la vida académica" en R. Barnett, C. Bond, D. Dill, L. Elton (Coords.), *Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 215-230). Barcelona, Octaedro.

MARSHALL, J. (1998). "Performativity: Lyotard, Foucault and Austin". Comunicación presentada en AERA. San Diego.

MILLS, C. W. (1959). *The sociological imagination*. New York, Oxford University Press.

MORLEY, L. y WALSH, V. (eds.) (1996). *Breaking Boundaries: Women in Higher Education*. Londres, Taylor and Francis.

MÜEL-DREYFUS, F. (1983). *Le métier d'enseignant*. Paris, Les éditions de Minuit.

NAIDOO, R. (2003). "Repositioning Higher Education as a Global Commodity: opportunities and challenges for future sociology of education work". *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 249-259.

NAIDOO, R. (2005). "La universidad y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia" en R. Barnett, C. Bond, D. Dill, L. Elton (Coord.), *Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 45-56). Barcelona, Octaedro.

PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.

SANCHO, J. M. (2001). "Docencia e investigación en la universidad: una profesión dos mundos". *Educar*, 28, 41-60.

SANCHO, J. M. (2006). "Formar lectores y escritores en la era digital". *Cuadernos de Pedagogía*, 363, 52-57.

SANCHO, J. M. (en prensa). "Digital technologies and educational change". En A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman y D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht; Boston; London: Springer.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F.; CREUS, A.; DOMINGO, L.; FERRER, V.; HERMOSILLA, P.; MARTÍNEZ, S.; MONTANÉ, A.; ORNELLAS, A.; PETRY, P. P.; RIFÀ, M.; SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2009). "Dones a la ciència i la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat". 2007 RDG 00001.

SULLIVAN, W. M. (2000). "Medicine under threat: professionalism and professional identity" en *Canadian Medical Association Journal*, 162, 673-675.

TERENZINI, P. T. (1999). "Research and practice in undergraduate education: And never the twain shall meet" en *Higher Education*, 38, 33-48.

TWENGE, J. (2006). *Generation Me*. New York, Free Press.

VIDAL, J. y QUINTANILLA, M. A. (2000). "The teaching and research relationships within institutional evaluation" en *Higher Education*, 40, 221-229.

Fecha de recepción: 20/10/2009
Primera evaluación: 17/11/2009
Segunda evaluación: 26/11/2009
Fecha de aceptación: 26/11/2009



"Sujeto", dibujo
Santiago Rodríguez