

«EN CUERPO Y ALMA»

INTENSIFICACIÓN Y PRECARIEDAD EN LAS CONDICIONES DE TRABAJO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

ANTONIO SANTOS ORTEGA

DAVID MUÑOZ-RODRÍGUEZ

MARÍA POVEDA ROSA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Recepció: juny 2015; acceptació: juliol 2015

R E S U M E N

LA APROBACIÓN DE LA LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES EN 2001 MODIFICÓ PROFUNDAMENTE LAS CONDICIONES DE TRABAJO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. A LO LARGO DE LA DÉCADA DE 2000, LAS FORMAS DE PROMOCIÓN, EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS NUEVOS ESTILOS DE DOCENCIA IMPUESTOS POR EL PROCESO DE BOLONIA HAN PROVOCADO CAMBIOS PROFUNDOS EN LAS CONDICIONES DE TRABAJO. SON MUCHAS LAS VOCES QUE HAN EXPRESADO QUE NOS ENCONTRAMOS ANTE UN PROCESO CRECIENTE DE PRECARIZACIÓN E INTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO. ESTE ARTÍCULO TIENE COMO FINALIDAD ANALIZAR ESTE PROCESO. PARA ELLO, SE UTILIZAN LOS DATOS PROVENIENTES DE UNA ENCUESTA REALIZADA A PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA EN LA QUE SE ANALIZAN LAS RELACIONES CON LOS ALUMNOS, CON LOS COMPAÑEROS DE TRABAJO, LA CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL Y PERSONAL, LAS RETRIBUCIONES Y, TAMBIÉN, LAS PRINCIPALES DIMENSIONES ACTUALES DE SUS CONDICIONES DE TRABAJO —MEDIOS MATERIALES, ACTITUDES HACIA LA EVALUACIÓN, HACIA LA COMPETITIVIDAD, LA INVESTIGACIÓN, LA PROMOCIÓN Y LA CARGA DE TRABAJO—. LOS RESULTADOS MUESTRAN UNA PREOCUPANTE ACUMULACIÓN DE PRECARIIDADES EN MUCHAS DE ESTAS ESFERAS.

PALABRAS CLAVE:

UNIVERSIDAD, PROFESORADO UNIVERSITARIO, CONDICIONES DE TRABAJO, SALUD LABORAL, CAPITALISMO ACADÉMICO.

INTRODUCCIÓN: EL PENSAMIENTO ÚNICO DE LA EXCELENCIA

La universidad actual presenta una enorme complejidad que dificulta cualquier diagnóstico que pretenda ser integral. Está compuesta por áreas de conocimiento con necesidades y aportaciones sociales muy diferentes: ciencias naturales, de la salud, ciencias sociales, humanas. Está, además, integrada por diferentes colectivos (personal de administración, estudiantes, personal en formación, profesorado). Cada uno de ellos plural y heterogéneo. Si nos detenemos en el profesorado, la variedad de sus categorías es notable y, por añadidura, en estos años, ha crecido la diversificación de sus funciones: docencia, investigación, gestión, transferencia. A toda esta diversidad, se podrían agregar, además, otras múltiples divisiones en el mundo universitario: universidad pública-privada; diferentes realidades territoriales, entre otras muchas. Los riesgos de simplificar a la hora de emitir un diagnóstico sobre una realidad tan compleja son altos. Muchos de los informes generales sobre el estado de la universidad y las reformas necesarias dejan siempre la impresión de fragmentariedad y parcialidad. Evidentemente, no hay una sola universidad y el intento de darle una orientación determinada choca con la complejidad real de áreas de conocimiento, tipos de profesorado, etc.

Sin embargo, en los últimos veinte años, asistimos al intento arriesgado, precipitado, de elaborar un modelo de universidad homogeneizador, único, basado en aplicar criterios similares y extensibles a todas las áreas que la componen; un modelo que define una finalidad, un sentido, una vocación para la universidad: la vocación económica; y un destino para sus estudiantes: el mercado de trabajo y la dimensión laboral de su formación. Un enfoque único, que parece no dejar otras alternativas. Las partes de la realidad universitaria que no se ajusten a este modelo han de acoplarse, modernizarse, o si no, caer en la insignificancia o desaparecer. La universidad parece enfilada en esta vía única y parcial de su identidad; concebida como actor económico y unida en una especie de destino universal, que no es otro que el de poner la ciencia al servicio de la economía y los negocios. Las áreas de conocimiento con mayor potencial lucrativo y las

facciones de su profesorado más afines al aliento mercantil diseñan hoy el futuro de la universidad. Lo hacen como si solo hubiera una única universidad y como si el modelo que imponen fuera el único posible. Como en otras esferas de la vida social y política, también en la universidad el «pensamiento único» ejerce una fuerte hegemonía: en este caso es el pensamiento único de la excelencia y de los valores empresariales, que han liderado la universidad española en estas dos últimas décadas. El extraordinario diagnóstico sobre la universidad actual y sobre la idea de excelencia que Bill Readings (2013) realizó a finales de la década de 1990 sacó a la luz la vacuidad de este término, cuya única función es, a su juicio, permitir a la universidad contemplarse como una «estructura administrativa de empresa»; declarar que se abandonan los restos de la universidad tradicional para anunciar su acercamiento incondicional al mercado.

Al empuje estructural de las tendencias universitarias anteriores, se le une una coyuntura de crisis que está afectando a los sectores más débiles de las universidades públicas y de la que saldrán reforzados los sectores más pujantes del conocimiento mercantilizado. Los recortes presupuestarios en todas las universidades públicas españolas rondan los 1523 millones de euros en el periodo 2010-2014 (Federación de Enseñanza de CCOO, 2015). En la Universidad de Valencia, por ejemplo, se han recortado 55 millones, un 16% del presupuesto, si se le suma el aumento del IPC, el recorte sería de 6-7 puntos más. Igualmente, los fondos destinados a investigación y desarrollo, imprescindibles para el funcionamiento de las universidades, se han recortado desde el 1,40% del PIB en 2010 al 1,24 % en 2013. En los últimos quince años de LOU y proceso de Bolonia, el número de universidades públicas no ha crecido mientras que hay 14 nuevas universidades privadas, que están encontrando un terreno favorable para su negocio educativo.

La universidad que surgirá de estos embates es una incógnita. Sin embargo, en esta mutación hacia la excelencia, los síntomas de precariedad en la comunidad universitaria no cesan de crecer. Estudiantes, personal de administración y servicios y docentes e investigadores afrontan actualmente un

proceso de intensificación de la precariedad laboral. El principal objetivo de este artículo es analizar este proceso en el campo del profesorado.

Las condiciones de trabajo del personal docente e investigador en las universidades es un tema poco estudiado. Aunque se habla mucho de la enseñanza universitaria, apenas aparecen las condiciones de trabajo en que se ejercita el oficio de profesor. Las imágenes más extendidas del docente universitario nos presentan un oficio vocacional, con buenas condiciones, autonomía, una dedicación creativa, integrada en una comunidad científica que busca el progreso y que recibe un alto reconocimiento social. Presentado, así, públicamente como un trabajo donde rige la pasión y la vocación, analizar las miserias cotidianas de las condiciones objetivas de su trabajo restaría peso épico a la figura del profesor vocacional. Para mantener esta imagen ideal tienden a invisibilizarse algunos de los rasgos y procesos que determinan su día a día laboral y que nos muestran una realidad cotidiana no tan gloriosa. Hay, además, algo semejante a un prejuicio que vería como vergonzante, injusto, estudiar las condiciones de trabajo y la salud en un oficio en el que se vive tan bien. Contra estas visiones, este artículo se propone recuperar un análisis minucioso de las condiciones objetivas de trabajo del oficio docente como modo de reflexionar sobre su función y de iluminar algunos procesos de precarización en marcha.

A pesar de estar invisibilizado, es un tema que aparece en las conversaciones entre los docentes (hay que

añadir que cada vez menos) en formas de queja sobre el alumnado, sobre los otros compañeros o sobre la política universitaria. Por este motivo, es un tema vivo sobre el cual la comunidad docente emite opiniones, aunque sea solo en las conversaciones entre compañeros. Este hecho da más sentido a este artículo.

En el primer apartado, describimos el contexto de cambios acontecidos en el seno de la universidad pública durante la última década. En el segundo, ofrecemos una panorámica de la estructura actual del profesorado, teniendo en cuenta las diferentes categorías profesionales y los cambios y tendencias más recientes. En el tercero, analizamos los estudios, de corte psicosociológico, sobre las consecuencias de la intensificación de los procesos de precarización en la universidad. Estos estudios nos acercan al contenido de la cuarta parte, en la que con objeto de analizar las condiciones de trabajo del profesorado universitario, presentaremos los resultados y el análisis de los datos de una encuesta realizada entre el personal docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universitat de València. La encuesta fue realizada por Sara García Bellví (2015) para su Trabajo de Fin de Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos titulado: «Estudio de los posibles riesgos psicosociales de los profesores de la Universidad de Valencia». El TFG fue dirigido por Antonio Santos. Agradecemos a Sara García la amabilidad por autorizarnos a usar los datos para el presente artículo.¹

¹ El cuestionario, de 58 preguntas basadas en una escala Likert de cinco niveles en grado de acuerdo/desacuerdo, contempla la mayor parte de las interacciones básicas del sistema de trabajo del profesorado universitario: relaciones con los alumnos, con los compañeros de trabajo, conciliación vida laboral y personal, retribuciones y, también, las principales dimensiones actuales de sus condiciones de trabajo —medios materiales, actitudes hacia la evaluación, hacia la competitividad, la investigación, la promoción, la carga de trabajo—. El cuestionario incluye algunas preguntas similares a las que aparecen en el MBI-inventario «Burnout». Las respuestas recogidas ofrecen resultados muy altos en las escalas de cansancio emocional y despersonalización que incluye el MBI. No obstante, en este artículo no se tratarán ni sistemática ni exclusivamente estas preguntas en concreto.

El cuestionario autoadministrado se distribuyó a lo largo del mes de mayo de 2015 a la lista de correo de profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universitat de València, facilitada desde su Decanato, que incluye aproximadamente 200 profesores de diferentes departamentos (Sociología y Antropología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales, Derecho del Trabajo, Economía Aplicada, o Dirección de Empresas, entre otros). La muestra cubre casi por completo las áreas de conocimiento (Sociología, Antropología y Trabajo Social y Servicios Sociales). El resto de áreas no tiene una gran cobertura ya que incluye solo los profesores censados en la Facultad de Sociales. Se recogieron 59 cuestionarios (una tasas de respuesta en torno al 30%, lo que supone un porcentaje por encima de la media en estudios con cuestionarios online (Sánchez, Muñoz y Montoro, 2009)). Se descartaron 4 cuestionarios por insuficiente número de respuestas. En cuanto a la categoría profesional, hay una sobrerrepresentación de profesores Ayudantes Doctor y una infrarrepresentación, no muy acentuada de Titulares y Catedráticos respecto a la distribución nacional que nos ofrece la Estadística de Personal Universitario. Si consideramos que los profesores ayudantes pueden dar respuestas por encima de la media en términos de estrés, competitividad y promoción, en determinadas preguntas se puede presentar este sesgo. Por ello, siempre que sea posible ofreceremos datos distinguiendo las diferentes categorías profesionales para poder contrastar y aminorar los efectos del posible sesgo.

1. PROCESOS DE MERCANTILIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD Y SU IMPACTO EN EL PROFESORADO

En menos de treinta años, la profesión docente ha dado un giro radical. Prácticamente en una generación, el sentido de la universidad, la diversificación del alumnado, las condiciones administrativas y las nuevas demandas a los docentes han transformado el hábitat universitario poco alterado, en cuanto a las condiciones de trabajo, durante décadas. El profesorado actual de edad superior a cuarenta años ha podido conocer el paradigma tradicional y el modernizado, con todas las alteraciones que veremos a continuación. Primeramente, hay que contextualizar, necesariamente, los cambios en la universidad en el marco de los grandes procesos de reestructuración económico-productiva, emprendidos a finales de los años setenta como reacción a la profunda crisis del capitalismo en esa década. En segundo lugar, y simultáneamente, el papel del Estado nacional se ha reformulado mediante la aplicación de las pautas de la Nueva Gestión Pública, que promueve una concepción y un modelo de gestión de lo público siguiendo criterios empresariales (Newfield, 2008).

Estos dos cambios no podían dejar intacta la estructura y funciones de la educación superior, convertida en un puntal para la competitividad y la economía del conocimiento. Las grandes instituciones internacionales y los polos geoeconómicos han diseñado para la universidad una nueva identidad en el flamante esquema del capitalismo flexible: una institución al servicio de la producción de riqueza y generadora de beneficios. Estas dinámicas han abierto todo un debate acerca del capitalismo académico y la mercantilización de la universidad (Rhodes y Slaughter, 2010). A lo largo de los noventa, comenzó a manifestarse esta orientación en la UE, que se hizo predominante durante la primera década del *xxi* y campea incuestionada hasta hoy. En España, y en el resto del ámbito de la

UE, las universidades han emprendido el proceso de Bolonia (Fernández Liria y Serrano, 2009) y, en paralelo, toda una serie de reformas administrativas del sistema universitario que han asentado una hegemonía de la dimensión económica y empresarial en las universidades (Sevilla 2010; Sotiris, 2013). Con la profundidad de estos cambios, sería ingenuo pensar que el profesorado no iba a ver alterada profundamente la definición de su papel y del proceso de trabajo académico.

Las herramientas y los procesos administrativos aplicados por la universidad de la excelencia para gestionar al profesorado han ido de la mano de toda una revolución terminológica proveniente de la gestión empresarial que glorifica los valores, instrumentos, estrategias y tecnologías de las organizaciones empresariales. «Programas de excelencia», «Planes estratégicos», calidad, competencias, evaluación, ferias de empleo, «cátedras de empresa», «competencia en el ámbito global», son expresiones, entre otras muchas, que aparecen continuamente en las declaraciones de sus responsables. y que coinciden plenamente con el lenguaje de la consultoría empresarial. Pero no es un mero cambio lingüístico, ya que este viene acompañado por una serie de herramientas concretas —ya probadas en el mundo de la empresa—, destinadas a introducir esquemas competitivos en la institución universitaria. Señalamos algunas a continuación:

- Creación de agencias de calidad de la universidad, encargadas de la evaluación de la calidad de titulaciones, de la docencia y de la investigación del profesorado. En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), y sus equivalentes autonómicas, se encargan de todos estos procesos que condicionan la promoción del profesorado.
- La medida de la productividad de la investigación mediante la bibliometría y los índices de

La distribución por sexo de las entrevistas es 36% mujeres y un 64% varones, muy en consonancia con los resultados nacionales que apunta la Estadística del Personal Universitario 2014-15 (39%-61%). Estamos convencidos de que un análisis en clave de género del conjunto de los datos aportaría información muy relevante a las tendencias generales, que son el objetivo de este artículo. Utilizaremos aquí solo algunos cruces con esta variable para aclarar aspectos puntualmente.

impacto. Esta métrica bibliográfica está emparentada con incentivos económicos, con la promoción y con la adjudicación de prestigio por parte de las instituciones universitarias. La propia ANECA y los sexenios de investigación se guían por los listados elaborados por dos de las mayores empresas del mundo editorial, Thomson Reuters y Elsevier (propietarias, respectivamente, del WoS y de Scopus, que fijan los índices de impacto de las revistas consideradas prioritarias para la concesión de acreditaciones y sexenios). Además de la bibliometría, los proyectos de investigación competitivos y su financiación, la movilidad internacional encuadrada en convocatorias y la comunicación de resultados en congresos son otros componentes utilizados para medir la productividad investigadora del profesorado.

- La medición y persecución de la excelencia a través de los sistemas de *Benchmarking* —buenas prácticas— basados en la comparación y emulación y en la creación de sistemas de indicadores que certifican dicha excelencia. Los ránquines y otros tipos de clasificación universitaria, convierten a las universidades en organizaciones competitivas, plegadas a criterios de clasificación definidos externamente y que condicionan financiación, continuidad y prestigio universitario.
- La definición y medición de las competencias mediante la estandarización y aproximación de los conocimientos al mercado de trabajo. Aunque este proceso ha afectado a los alumnos, no deja de condicionar el trabajo del profesorado. El valor de las áreas de conocimiento se redefine por su cercanía con estos conocimientos válidos para el mundo laboral. La universidad se profesionaliza y se espera que los profesores incorporen este espíritu a su docencia. Se habla de universidades emprendedoras (Clark, 1998).

Todas estas nuevas herramientas contribuyen a percibir, pensar, codificar el espacio universitario como un espacio de competición individual y de excelencia. El profesorado ha visto modificado su tra-

bajo para asumir y cumplir con el conjunto de dispositivos descritos, que afecta a todas sus dedicaciones (docencia, investigación, gestión y transferencia).

2. RUMBO A LA PRECARIEDAD LABORAL EN LA COMPOSICIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

De cara a analizar las condiciones de trabajo del profesorado universitario, tiene interés considerar, a grandes rasgos, su distribución por categorías y su evolución numérica reciente. Esto nos puede acercar a algunas dinámicas que analizaremos posteriormente. Consideraremos el periodo transcurrido entre 2007 y 2014, momento de crisis profunda de la universidad, con recortes considerables, críticas desde los medios de comunicación a los profesores, a los alumnos sin futuro y una reiterada alusión a la pérdida de valor de los títulos y al alejamiento de la universidad de las demandas de la sociedad. Es en este panorama decadente, en el que se enmarcan las tendencias que analizamos a continuación con la base de la Tabla 1.

La primera tendencia es una apreciable movilidad ascendente del profesorado. Dentro del grupo de funcionarios, los Catedráticos de Universidad (CU) crecen un 16% y los Titulares de Universidad (TU) un 4%. Podrá discutirse si es poco o mucho, pero, en todo caso, no nos encontramos frente a categorías profesionales que han sufrido reducciones graves. Dentro del grupo del profesorado contratado, los Ayudantes Doctores (AD) crecen un 57% y los Contratados Doctores (CD) un muy elevado 92% (eran 4534 en el curso 2007-2008 y han pasado a ser 8692 en 2013-14). Puede deducirse de lo anterior que tanto para el personal funcionario como entre el contratado no puede hablarse de una universidad en retroceso afectada por una crisis, sino ciertamente dinámica en cuanto a la movilidad entre categorías. El gobierno de la universidad ha atendido la inquebrantable demanda de promoción del PDI, que se ha mostrado perseverante en hacer carrera a pesar de la crisis y del descenso de un 20-25% de los fondos destinados a las universidades. Estos recortes se han producido en otros capítulos y han tenido otros grupos de docentes, con menos poder, como destinatarios.

TABLA. 1
Número total de PDI en universidades públicas por categoría laboral

	2007-08	2009-2010	2011-12	2013-14	dif. 2007-13
PDI total	96.462	100.600	99.095	94.352	-2.110
Funcionarios:	51.262	50.905	49.037	47.075	-4.187
- Catedrático Univ. (CU)	9.075	9.850	10.698	10.562	1.487
- Titular Universidad (TU)	28.509	30.798	30.056	29.690	1.181
- Catedrát. Esc. Univ. (CEU)	1.973	1.555	1.254	1.069	-904
- Titular Escuela Univ. (TEU)	11.480	8.406	6.839	5.610	-5.870
Contratados:	45.200	49.695	49.369	46.642	1.442
- Ayudante	3.019	2.530	1.815	1.039	-1.980
- Ayudante Doctor	1.869	2.804	2.820	2.934	1.065
- Contratado Doctor	4.534	6.579	7.342	8.692	4.158
- Asociado	22.330	23.076	22.328	19.707	-2.623
- Asociado de CC. Salud	6.576	7.441	7.575	7.894	1.318
- Colaborador	4.240	3.464	2.956	2.554	-1.686

Fuente: Estadística de personal de las universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La segunda tendencia es un empeoramiento de las figuras más débiles y con menos capacidad de promoción. En el grupo de funcionarios, los profesores Titulares de Escuela Universitaria (TEU) y los Catedráticos de Escuela Universitaria (CEU) han tenido descensos del 51% y del 46% respectivamente. La reforma de la LOU en 2007 declaró a ambas como categorías a extinguir y han ido paulatinamente desapareciendo. La reforma mencionada dio una posibilidad a estos profesores de promocionar y pasar a Titular de Universidad, pero no parece que haya sido la vía de promoción más acorde con las circunstancias de estos profesores: en el periodo considerado, se han perdido 5870 TEU mientras que solo han aumentado 1181 los TU. La edad media más alta de los TEU, junto a sus posibilidades más limitadas de promoción, les han llevado a las jubilaciones anticipadas. En 2007, eran un 12% del total del profesorado, hoy han descendido al 6%, pero siguen siendo un colectivo de 5610 profesores. El descenso global de un 8% (4187) del profesorado

funcionario que muestra la tabla 2 es, evidentemente, debido a la caída de este grupo de TEU y CEU.

Destaca igualmente el fuerte descenso del número de Ayudantes no doctores, que pasan de 3019 a 1039 en el periodo recogido en la tabla 1. No se explica su descenso por la promoción a AD, puesto que hay casi 2000 Ayudantes menos, mientras que los AD suben en unos 1000. Se puede inferir que la universidad cada vez más renuncia a posibilitar el acceso en las primeras etapas de la carrera académica, obligando así a que los investigadores busquen de forma precaria la acreditación inicial que posibilita el acceso a los cuerpos superiores.

En el grupo de los profesores contratados el empeoramiento también ha recaído sobre los Asociados, cuyo número se ha recortado un 12%. Su ajuste ha servido de colchón de seguridad para no recortar en el resto de categorías de contratados. Los asociados representan la categoría más precaria del profesorado en la universidad. La alta presencia entre ellos de «falsos asociados» —que no se ajustan

al perfil que dibuja la ley, sino que tratan de iniciar la carrera académica—; sus bajos salarios y su lugar jerárquico rezagado de cara a la elección de asignaturas o en las decisiones departamentales les sitúan en el lugar más precario. No hay que olvidar que, a pesar del descenso, representan un 30% del total de profesores en la universidad española, lo cual supone cuotas de precariedad muy altas. Aunque hay que precisar, primero, que no todos se hallan en situación precaria y, segundo, que la bajada de Asociados no se ha producido por igual en todas las áreas de conocimiento: los Asociados de ciencias de la salud han aumentado un 20%. En este caso, habría que discutir sobre la capacidad diferencial de poder de unas áreas de conocimiento respecto a otras.

La tercera y última tendencia que señalaremos avanza en la línea desarrollada por algunos analistas especializados en la universidad americana y en la atmósfera neoliberal de estas últimas décadas (Newfield, 2008; Bousquet, 2008; Rhodes y Shlaugther, 2010). Estos autores han mostrado cómo en la universidad americana, pero con rápida difusión en otros espacios, se generaliza un modelo de profesorado de doble nivel, que disminuye el número de profesores funcionarios estables y recurre a figuras docente precarias, temporales, para reducir costos. Newfield señala, por ejemplo, que en la universidad americana la proporción de titulares ha bajado de 87% en 1970 al 75% en 2003 y el proceso está en marcha. Los datos de la tabla 2 no muestran descensos de los funcionarios tan evidentes como en el caso americano: en estos años de crisis hemos pasado de un 53% en 2007 a un 50% en 2014. La drástica salida de la universidad de los TEU y los efectos del decreto Wert de recortes en la reposición de profesores jubilados han hecho disminuir el número de funcionarios. La docencia que cubrían se ha ido supliendo con docentes contratados. Ello ha hecho que el porcentaje de contratados haya pasado del 47% al 50% en el periodo considerado. Es, por tanto, un indicador que apoya la tesis de la precarización de la docencia universitaria, al menos en esta coyuntura de crisis. El propio Anuario de Indicadores Universitarios 2014 que elabora el Ministerio de Educación estima que el PDI estable

(que contabiliza sumando el profesorado funcionario y el contratado doctor) es del 60%. El porcentaje restante fijaría el nivel de inestabilidad en un 40%: un porcentaje elevado.

Independientemente de la precariedad contractual, es evidente que la precariedad laboral va más allá del tipo de contrato y que ha de incluir en su análisis las condiciones de trabajo, los salarios o la baja capacidad de influencia de las diferentes categorías. Con todos los matices que admite este análisis tan panorámico, creemos que se puede mantener la hipótesis de que todos estos aspectos mencionados están empeorando para algunas fracciones del profesorado. Por tanto, más allá de la coyuntura de crisis, las transformaciones estructurales de la universidad están configurando una universidad que avanza en la vía de la precarización, con una heterogeneidad y polarización creciente en su personal por categorías (Marugan y Cruces, 2013).

3. PROFESORES QUEMADOS: EPIDEMIA DE *BURNOUT* ENTRE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Desde el inicio de los 2000, ha proliferado el concepto de *burnout* en el ámbito de las ciencias sociales aplicadas al mundo laboral. Los cambios en la organización del trabajo —nuevas formas de *management*, intensificación, subcontratación, movilidad, etc.— han provocado un empeoramiento de las condiciones de trabajo en muchas profesiones (Istas, 2011). Este empeoramiento se expresa en nuevos factores de riesgos laborales y nuevas dolencias profesionales. El *burnout*, —el síndrome del quemarse en el trabajo— recoge algunas de estas nuevas manifestaciones y aparece en trabajos de alta implicación y alto contenido de trabajo emocional. Pese a las críticas que se pueda hacer a esta categoría, que presentaremos al final de este apartado, puede ser un buen punto de partida para analizar las condiciones de trabajo del profesorado ya que, como veremos a continuación, existen estudios específicos sobre el profesorado universitario que pueden abrir el camino a un análisis de orientación más sociológica sobre sus condiciones de trabajo.

En el campo de la psicología del trabajo, el síndrome de *burnout* entre docentes ha sido un obje-

to de investigación relativamente frecuente en las dos últimas décadas. La mayor parte de los estudios se han dirigido a la enseñanza media, donde el profesorado ha sucumbido ante la sobrecarga, los problemas de disciplina y la pérdida de autoridad y prestigio. Sin embargo, los cambios que se han producido en la universidad a lo largo de la década de 2000 han despertado la atención de los especialistas también en el terreno de la educación superior. Algunos de estos cambios, los hemos descrito en el apartado anterior: sistemas de acreditación, evaluación en diferentes frentes, predominio de la investigación en los sistemas de promoción, fondos de investigación sujetos a competitividad, rendición de cuentas que acarrea mayores cargas de trabajo y exige resultados, además, a todo ello, se le añaden desde 2007, como consecuencia de la crisis, los recortes en la financiación a la universidad.

En la definición clásica de Maslach y Jackson (1997), el síndrome del quemado es una respuesta a una situación persistente de estrés en el entorno laboral, que se presenta mediante la presencia conjunta de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. El aumento de las exigencias —intensificación del trabajo, ritmos y presión temporal, demandas organizacionales, cargas emocionales— en el trabajo han provocado un aumento del esfuerzo físico, emocional y cognitivo que en muchos casos se manifiesta con un impacto negativo sobre la salud. Las manifestaciones más estudiadas del *burnout* son el cansancio físico, mental y emocional, actitudes negativas hacia los destinatarios del trabajo (alumnos), desmotivación, falta de sentimiento de realización mediante el sentido del trabajo o insatisfacción con los resultados. En opinión de los anteriores autores, los principales factores predictores del síndrome *burnout* son: la sobrecarga laboral, la falta de control sobre el trabajo, las recompensas insuficientes, las relaciones interpersonales conflictivas y competitivas, la falta de justicia y los conflictos de valores. Aspectos todos ellos que han tenido, en estos últimos años, una presencia palmaria en las universidades españolas. Otros factores predictores, se añaden al caso español estudiado por Arquero y Donoso (2013), en particular las discrepancias

entre el esfuerzo realizado, las expectativas y los resultados obtenidos, lo que lleva a sentimientos de ineficacia y a la sensación de pérdida de relevancia del trabajo propio. Cuando el síndrome de quemado se concreta, sus efectos se dejan notar sobre el absentismo, el aumento de las bajas y los efectos sobre la salud fisiológica y psíquica (Abord y Desmarais, 2012).

Los profesores universitarios han vivido en los últimos años transformaciones relevantes en la organización del proceso de trabajo. Las actividades se han diversificado. La multitarea se ha ido extendiendo progresivamente: a la tradicional docencia se le ha sumado la investigación, la gestión y ya se avanza en un cuarto pilar: la transferencia del conocimiento a la sociedad. Este profesorado multifunción (Calavia, 2014; Ramió, 2014) resume los rasgos del arquetipo de profesor excelente. Hoy por hoy, la investigación ha sobrepasado en importancia a la docencia y ello se refleja en los baremos y criterios para conseguir la promoción. Los profesores han visto así aumentada su presión para dar respuesta a una gama variada de demandas en todas las funciones. En el terreno de la docencia, por ejemplo, se han elaborado nuevos planes de estudio, nuevos instrumentos de gestión y organización de la docencia —guías docentes, orientación práctica, redefinición de contenidos, competencias, nuevas metodologías pedagógicas, etc.—. La impresión ampliamente compartida entre el colectivo de docentes es la falta de tiempo y la sobrecarga laboral por todas las funciones anteriores.

Además, el inicio de la carrera académica y las promociones a categorías superiores han experimentado una importante transformación a raíz de los sistemas de acreditación aplicados por la ANECA. El sistema ha sido muy cuestionado y ha creado muchos disensos (Urkijo, 2012). Se critica el peso dado a la investigación, la falta de criterio homogéneo por parte de los evaluadores, la opacidad de la institución. Esto ha extendido entre muchos profesores la vivencia de una falta de reconocimiento y recompensa adecuados a sus trayectorias y una fisura cada vez más honda entre lo que los sistemas de recompensa institucionales valoran y lo que los profesores consideran importante. Esto incide ne-

tamente en algunos de los principales factores predictores del *burnout* mencionados anteriormente: las recompensas insuficientes, la falta de justicia y la falta de control. En este último caso, la falta de control es de suma gravedad ya que el profesorado vive como imposible cambiar algo sobre lo que se tiene la opinión de que no va bien.

La ANECA no solo evalúa individualmente a los docentes para su promoción, también evalúa las titulaciones y, en general, la evaluación se ha extendido como mancha de aceite a todas las dimensiones anteriores: evaluación de la docencia, evaluación de la investigación, de los títulos, de los proyectos de investigación. Este afán evaluador ejerce una presión estresante sobre el profesorado, desata una competitividad con uno mismo y con el resto de colegas que, como veremos, incide en el cansancio emocional. La competitividad puede influir negativamente en otro de los predictores del estrés como es la relación con los colegas. La presión evaluadora se agrava cuando hay desacuerdos amplios sobre qué y cómo se evalúa; qué peso ha de tener la docencia, la gestión o la investigación; qué tipo de publicaciones se contabilizan, qué tipo de movilidad. Esto genera un agravio comparativo permanente en el que muchos docentes no se ven reflejados en la imagen que les devuelve el espejo de la evaluación.

La escasez de plazas convierte las tensiones anteriores en una pugna competitiva desatada. Cualquier traza de espíritu comunitario queda aniquilada por el efecto corrosivo de la anterior presión evaluadora-competitiva. La investigación juega en este contexto un papel fundamental y multiplica las actividades del profesorado: publicación de artículos en revistas con el mayor índice de impacto, dirección de proyectos de investigación competitivos, contribuciones a congresos, movilidad internacional, entre otras. Cada uno de estos productos está aquilatado por criterios que supuestamente le otorgan mayor valor, como la internacionalidad o la creación de redes. Criterios estos predefinidos por las instituciones universitarias, muchas veces sin justificar a fondo el porqué de su valor o sin el acuerdo de la comunidad universitaria. Nuevamente la universidad actual acumula una carga estresógena cuya incidencia se deja notar entre los

especialistas que están comprobando que la tensión que viven los profesores universitarios proviene en menor medida de la docencia y cada vez más de la investigación y la planificación a largo plazo de la carrera (Guerrero, 2002). Veremos a continuación estas dimensiones con el detalle de los datos apuntados por algunas investigaciones.

Conocedores de los anteriores efectos de riesgo laboral de la dedicación investigadora de los profesores, Arquero y Donoso (2013) han realizado un ajuste al sistema más extendido de medición del *burnout* —el Maslach Burnout Inventory (MBI)—. Este sistema data de principios de los ochenta y no incluye la investigación como factor generador de agotamiento entre el profesorado. Arquero y Donoso han actualizado el cuestionario del MBI para ajustarse a los tiempos actuales y han incluido algunas preguntas relacionadas con la investigación. En su estudio, dirigido a los profesores de departamentos de contabilidad de 41 universidades españolas, han recogido las respuestas de 192 profesores (en torno a un 20 % del universo poblacional). Los resultados indican que se dan valores más altos de síndrome de quemados (SQT) asociados a la investigación más que a la docencia. «La puntuación media de cansancio emocional vinculado a la investigación fue de 24,2 frente a 17,5 en docencia; la realización personal relacionada con la investigación es, en términos medios, mucho más baja que la relacionada con el aspecto docente (27,1 frente a 34,2) y la despersonalización es ligeramente más alta (5,7 vs. 5,2)» (Arquero y Donoso, 2013: 100). La mayor dedicación a la investigación se obtiene, principalmente, restando tiempo a la preparación de la docencia. Un muy elevado 77% coincidía con que los sistemas de reconocimiento del mérito otorgan a una menor valoración de la docencia en favor de la investigación. La presencia de quienes consideran que esto supone una mejora es residual (2-4%). Este hecho coincide para el profesorado con una alta percepción de que la labor docente se reconoce cada vez menos tanto por la sociedad como por los estudiantes. Este hecho, sumado a la percepción de aumento de dificultad en las tareas docentes provoca niveles más altos de cansancio emocional y más bajos de realización personal.

Entre otros factores predictivos, puede mencionarse que las mujeres sufren un grado más alto de cansancio emocional y más bajo de realización personal. Asimismo el no poseer el título de doctor es otro factor relacionado con índices más altos de cansancio emocional. Como ya mostraban estos autores en un estudio anterior (Arquero et. al. 2006), hay riesgos acumulados en el profesorado más joven, que dedica más tiempo a la investigación y para quien la cadena esfuerzo-recompensa no es sólida dada la arbitrariedad generada por los sistemas de promoción y valoración de méritos.

Otras investigaciones realizadas en la universidad española avanzan resultados en la línea de los estudios anteriores. En concreto, en la realizada en la Universidad Jaume I de Castelló por Cifre y Llorens (2002) se observan niveles más altos de *burnout* ente los profesores no estables. Las solicitudes de becas, tensión por participar en proyectos de investigación, la urgencia por publicar con plazos ajustados para no perder ritmo en la carrera por la estabilidad contribuyen, según las autoras, al estrés y al *burnout* de los más jóvenes. En Cifre, Llorens, Salanova y Martínez (2003) se describen como ansiógenas estas demandas a largo plazo. Igualmente, este estudio resalta la peor posición de las mujeres en todas las escalas.

Por su parte, Buendía (2003) llevó a cabo un estudio en la Universidad de Murcia sobre 435 cuestionarios (17% del profesorado). Utilizó la consabida escala MBI y obtuvo resultados que coinciden con las investigaciones anteriores: un 33% de los entrevistados declara sentir irritación habitualmente; un 67% tristeza; un 33% sentimientos de inutilidad; un 54% dificultades para conciliar el sueño y un 58% declaran sentir nerviosismo y agitación interior. Esta interiorización de los sentimientos es un factor agravante y revela una contradicción con los pasillos de las universidades, donde todo parece tranquilo.

Cerramos este apartado con las dos observaciones siguientes. La primera es que, aunque se han aportado datos sobre el *burnout* desde una perspectiva psicológica, esto no quiere decir que el síndrome del quemado sea una mera dolencia individual. Al contrario, en un trabajo reciente, el filósofo Pierre Chabot (2013) ha caracterizado el *burnout*

como una patología de relación, de la relación del individuo con la sociedad, como una pérdida de confianza en el sistema de valores. Chabot se apoya en la psicodinámica del trabajo de Christophe Dejours (1998) para quien la implicación subjetiva del individuo que trabaja se basa en la contrapartida simbólica que recibe en términos de reconocimiento por su labor. Este reconocimiento colectivo puede basarse en un juicio de utilidad o de belleza que permite mutar el sufrimiento que pueda ocasionar el trabajo en placer. El reconocimiento puede no llegar a expresarse por motivos de calado profundamente social: por una omisión de los organismos de gestión a las demandas de reconocimiento de los trabajadores tildados de poco útiles o por la imposición de formas de evaluación desde la jerarquía no coincidentes con el reconocimiento esperado por las bases. Este hecho está repitiéndose en la actualidad evaluadora de la universidad. Se da, por ejemplo, reconocimiento institucional a la bibliometría cuantitativa, basada en listas de revistas determinadas como lo que es útil y lo que cuenta. Si no apareces en esas listas, tu trabajo no es útil. La jerarquía no te da reconocimiento. El *burnout* se muestra, así, como una reacción a la organización contemporánea del trabajo.

Guillermo Rendueles (2005) ha dedicado interesantes páginas a definir el *burnout* como una manifestación de la disolución de los vínculos comunitarios y la consiguiente debilidad de las personas. Las propias autoras pioneras en el estudio del *burnout* (Maslach y Jackson, 1981) entendieron que este se ancla en las dimensiones más puramente sociales y colectivas de las organizaciones, en este caso de la universidad. Es por tanto la institución la que tiene que tomar iniciativas para visibilizarlo y estudiar sus razones. Hoy, cegadas por el resplandor de la excelencia, las universidades están, en general, muy lejos de percibir los costes en salud en su personal y de actuar en la línea de frenarlos.

La segunda observación, en una línea similar a la anterior, consistiría en afirmar que, además de social, el problema del *burnout* y su alivio es un problema laboral. No puede circunscribirse a una concepción de los riesgos psicosociales como problema sanitario ya que prácticamente todos los factores

de estos riesgos son eminentemente sociales: discriminaciones, falta de reconocimiento, violencias, relaciones entre colegas, etc. Consiguientemente, los males que estos factores generan —el estrés, la ansiedad, la depresión— por no ser una dolencia individual, han de ser enmarcados en el seno de la acción sindical y en cualquier foro que se sienta preocupado por las buenas condiciones del oficio docente.

4. ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

En las siguientes páginas, expondremos los principales resultados obtenidos en la encuesta detallada en la introducción. Hemos dividido la información aprovechando las diferentes dimensiones tratadas en el cuestionario: conciliación vida laboral y familiar, salarios, remuneraciones, condiciones de trabajo —medios materiales, intensificación, evaluación, promoción—, relaciones con el alumnado y relaciones con los colegas.

4.1. EL PROFESORADO Y LA CONCILIACIÓN VIDA LABORAL-PERSONAL

Los resultados del bloque conciliación vida laboral y personal muestran un grado de acuerdo muy elevado en las grandes dificultades para conciliar estas dos esferas. Como se observa en la tabla 2, los casos en los que se declara llevar el trabajo a casa son particularmente elevados: si sumamos a quienes están de acuerdo y muy de acuerdo,² un 84% de los profesores se identifican con esta situación. Igualmente altas son tanto la percepción de los efectos negativos del trabajo sobre la vida personal y familiar, como los sentimientos de culpa por no dedicar el tiempo suficiente a la familia. Los porcentajes no varían rotundamente si consideramos la variable sexo, pero son significativamente más altos para las mujeres en el ítem 1 (80%-90%) y en el ítem 2 (68,5%-75%). No por conocidos, los resultados dejan de ser sorprendentes.

TABLA 2
Profesorado y conciliación vida laboral y personal (%)

	Total acuerdo	Acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	Desacuerdo	Total desacuerdo
1. Me llevo el trabajo a casa y así no logro desconectar	41,1	42,9	8,9	5,4	1,8
2. Me agobia la idea de no cumplir con mi trabajo	41,1	35,7	14,3	5,4	3,6
3. Mi trabajo afecta negativamente a otras facetas de mi vida personal y familiar	26,8	42,9	10,7	12,5	7,1
4. A veces me siento culpable por no dedicar más tiempo a mi familia	30,4	44,6	8,9	10,7	5,4
5. Ajustarse a las exigencias del modelo PDI actual implica tal dedicación que no deja tiempo para otras facetas de la vida	37,5	32,1	14,3	14,3	1,8
6. Mis perspectivas de carrera para los próximos 5 años son buenas	21,4	28,6	32,1	16,1	1,8
7. He perdido bastante motivación por la enseñanza a lo largo de los años	10,9	25,5	16,4	32,7	14,5

² En términos generales, para reflejar los resultados sumaremos los porcentajes de los dos puntos de grado de acuerdo de la escala (totalmente de acuerdo y de acuerdo) o de desacuerdo (totalmente en desacuerdo y en desacuerdo). En caso contrario, se indicará en el texto.

Hemos incluido en la tabla 2 algunos aspectos de la vida personal que merecen un comentario. El primero es la percepción sobre la perspectiva de carrera, que muestra unos resultados que apuntan una mirada al futuro marcada por el pesimismo. Si sumamos las dos casillas de acuerdo, el 50% ve negativamente sus expectativas profesionales. Los varones parecen reunir algo más de optimismo a este respecto que las mujeres (45%-55%). El último ítem (7) aporta algo de positivo al panorama complejo de la vida familiar y personal del profesorado. Se trata de la motivación para el trabajo que recoge el ítem 7, en el cual se mantiene una tasa ligeramente favorable. Si tenemos en cuenta los anteriores impactos negativos del trabajo en la vida personal, mantener la motivación abre muchas reflexiones sobre los aspectos estimulantes que, a pesar de todo, tiene el trabajo académico. Conviene mencionar que en la muestra de nuestra encuesta hay un ligero sesgo de edad debido al número elevado de cuestionarios recogidos de profesores ayudantes. Esto puede influir en los resultados que acabamos de comentar.

La dificultad para conciliar trabajo y vida personal es uno de los aspectos en los que coinciden la mayoría de estudios realizados sobre la profesión docente que hemos consultado. En una encuesta dirigida al profesorado de las universidades francesas Faure, Soulié y Millet (2008) obtuvieron resultados muy similares a los recogidos en nuestro ítem 3, (donde solo un 19,6% responde que el trabajo no interfiere negativamente en su vida personal). En el estudio francés, el porcentaje fue del 18,7%.

María del Río Carral y Bernard Fusulier (2013) dedicaron una investigación a los profesores e investigadores jóvenes en Bélgica centrada en la gestión de su tiempo. En los inicios de la carrera académica, se concentra una dedicación mayor y las interferencias entre trabajo y vida se acentúan. Un hecho, que como hemos visto, se desatiende, se da por normal. Estos jóvenes universitarios se encontraban en edades estratégicas tanto para su estabilización en el trabajo como para tomar decisiones en su vida personal y familiar. La investigación, con un planteamiento mixto cuantitativo-cualitativo, se basó en una encuesta dirigida a todos los inves-

tigadores postdoctorales entre 27-37 años del Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS) y en entrevistas en profundidad a una muestra de estos mismos jóvenes investigadores. La incertidumbre sobre su futuro profesional, la competitividad y la escasez de plazas imperante acaba repercutiendo sobre su vida privada. A ello se le suman los cambios actuales requeridos en cuanto a la evaluación, las publicaciones, la creación de redes, movilidad internacional y la consecución de investigaciones financiadas, todo lo cual exige una dedicación absorbente, con riesgos sobre la estabilidad psicosocial y sobre las decisiones de vida. Entre los datos más relevantes del estudio cuantitativo, se evidencia, por ejemplo, una dificultad para encuadrar la movilidad internacional en su trayectoria vital y familiar. Un 64% de los varones y un 81% de las mujeres se manifiestan en este sentido. Un 87% de los encuestados considera negativo para la carrera profesional tomar un permiso de maternidad o paternidad. La implicación es intensa: solo un 10% dice no trabajar los fines de semana y el 65% declaran no desconectar en vacaciones. La sensación de que la vida profesional se impone sobre la vida privada afecta al 69% (dato este concordante con el 69,5% de nuestro ítem 5). La idea de limitar las actividades personales y sociales para poder conjugar trabajo y familia está muy extendida.

En el estudio cualitativo, los autores establecen una tipología en función de las formas de encajar el impacto de la dedicación absorbente a la investigación. Esta tipología se compone de 3 grupos con diferentes actitudes según su estado civil y número de hijos. Un primer grupo muestra una estructura de «integración»; se trata investigadores/as solteros y sin hijos que se dejan llevar por la demanda de máxima dedicación y no establecen apenas fronteras entre vida laboral y personal. Un segundo grupo se compone por casados/as con hijos y presenta una estructura de «conciliación», en la cual se trata de mantener fronteras bien delimitadas para poder sincronizar las dos esferas. La esfera familiar es en este caso la que fija límites (horarios de recogida de los niños, de comidas, etc.) y a partir de esos límites se abren adaptaciones y argucias para cumplir de la mejor manera con la profesión. En el estudio,

se capta cómo las mujeres se tienen que manejar con el arquetipo de masculinidad hegemónica que conlleva el modelo de dedicación total universitario. Todos estos arreglos permiten una mínima conciliación, pero no las libra del todo de lidiar con el dilema entre ser una buena madre o una buena profesora. La tercera estructura es denominada de «conflicto». Está compuesta también por personas con hijos, pero que no son capaces de organizar su tiempo de manera eficaz y ello les hace vivir mal las dos esferas. Las manifestaciones de problemas de salud y de actitudes más confrontadas que se evidencian en los datos de la encuesta cuantitativa se concentran en este tercer subgrupo de profesores.

En su investigación sobre los profesores de universidades canadienses, Luc Bonneville (2014) describe toda la gama de problemas que los profesores relatan en sus entrevistas. Presta una atención especial al papel de las nuevas tecnologías en el proceso de intensificación y productividad del trabajo. En consonancia con las tesis de la *domestication* (Silverstone y Hearn, 1992), las tecnologías se apropian de ámbitos de la vida doméstica y crean nuevas necesidades de adaptación casa/trabajo. Además, provocan una intensificación espoleada por la ansiedad de resultados y por una presión temporal fuerte en el trabajo. Bonneville señala que la Asociación Canadiense de Profesorado Universitario ha considerado la profesión como un sector de alto riesgo de estrés por la agitación multitarea y la urgencia.

Es cierto que llevar el trabajo a casa o la casa al trabajo es una circunstancia que se hace cada vez más presente. El profesorado opera en un medio altamente tecnologizado, que se filtra en los tiempos muertos, propicios para el descanso en momentos anteriores de la invasión tecnológica, y los llena ahora de microactividades: leer en el teléfono móvil o en la tableta, consultar el mail en el transporte de casa al trabajo, aprovechar los tiempos entre actividades para realizar breves tareas posibilitadas por las tecnologías y el acceso a redes, consultar una referencia bibliográfica que viene a la cabeza, la fecha de un congreso, las camaleónicas normas de publicación de alguna revista, etc. Hemos pasado del tiempo muerto, que derivaba generalmente en

descanso o desconexión, tiempo lento, a un tiempo activado para el trabajo. El portátil, la tableta o el *smartphone* son máquinas productivas que incitan a la exigencia de uno mismo, abren la posibilidad de implicarte más en el trabajo, que acaba protagonizando la organización del tiempo, los hábitos y el espacio personal.

4.2. ACTITUDES DEL PROFESORADO SOBRE EL SALARIO

La tabla 3 muestra un intenso descontento de los profesores con su remuneración. El grado de acuerdo en cuanto a la exigencia, la falta de compensación por la función social que se realiza y, sobre todo, la realización de más horas de las pagadas es muy alto, supera el 80% en todos los casos. La influencia de la categoría profesional es decisiva en este aspecto de las retribuciones: existe un descontento masivo en las categorías inestables (asociados y ayudantes) que se aminora mucho entre los Titulares de Universidad/Catedráticos.

Dada la relevancia de la fractura que se abre entre el personal inestable y el más estable, presentamos la tabla 3bis, donde se perfila el desajuste de opiniones con más detalle:

Prácticamente la totalidad de asociados y ayudantes doctores están de acuerdo con las circunstancias que especifican los ítems 1, 2 y 3, frente a ellos, solo la mitad de los Titulares de Universidad y los Catedráticos muestran actitudes críticas a su salario. El ítem 4, que refleja las dificultades para llegar a fin de mes deja ver profundas desigualdades en los salarios del PDI: un 57% de ayudantes y asociados contestan afirmativamente, mientras que las respuestas del grupo de TU y Catedráticos reflejan una situación económica más holgada. Este ítem 4 sobre dificultades para llegar a fin de mes reproduce la pregunta contenida en la Encuesta de Condiciones de Vida y que es utilizada para medir situaciones de privación material subjetiva. Puede comentarse que la situación de los asociados/ayudantes ofrece un mayor grado de dificultad (57%) que la media nacional (en torno al 37% en 2013). Esta peor situación de la franja más débil del profesorado universitario apoya la tesis muy discutida en estos últimos años sobre el precariado

TABLA 3
Profesorado y remuneración (%)

	Total. acuerdo	Acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	Desacuerdo	Total. desacuerdo
1. Creo que se me exige demasiado para la retribución que obtengo	50	28,6	10,7	10,7	--
2. A menudo, me veo obligado/a a trabajar más tiempo del estipulado en mi contrato	73,2	17,9	5,4	3,6	--
3. La función social que cumplimos desde el PDI merecería salarios más altos	42,9	42,9	12,5	1,8	--
4. Con el salario que percibo por mis clases, tengo dificultades para llegar a fin de mes	16,1	16,1	17,9	35,7	16,1

TABLA 3 BIS
Profesorado y remuneraciones por categoría laboral (%)

	Acuerdo+Total. Acuerdo		Desacuerdo+ Total. desacuerdo	
	Asoc/Ayud	TU/Catedr.	Asoc/Ayud	TU/Catedr.
1. Creo que se me exige demasiado para la retribución que obtengo	100	50	--	22
2. A menudo, me veo obligado/a a trabajar más tiempo del estipulado en mi contrato	95,7	51,1	-	22
3. La función social que cumplimos desde el PDI merecería salarios más altos	97	62,3	--	5,6
4. Con el salario que percibo por mis clases, tengo dificultades para llegar a fin de mes	57	--	34,4	88,9

intelectual (Standing, 2013). Además, refuerza la idea de la existencia de un porcentaje alto de «falsos asociados», que no cuentan con ingresos de trabajos externos a la universidad y para quienes el infrasalario universitario que reciben es claramente insuficiente.

Algunos estudios han abordado ya monográficamente la cuestión de los investigadores y becarios precarios en sus vacilantes primeros pasos en la carrera académica en España. En las entrevistas realizadas por Itziar Agulló (2013) en su investigación sobre los investigadores aspirantes a ayudantes doctores, estos describen dificultades muy desestabilizadoras. La escasez de plazas anula todo el esfuerzo realizado durante años para concluir

la tesis doctoral y para lograr la acreditación que le dé acceso a concursar a una plaza de Ayudante Doctor. Este esfuerzo les ha mantenido con mucha actividad curricular (publicaciones, congresos, proyectos de investigación, clases) pues el camino a la acreditación es costoso y se tienen que comportar como los más eficaces ante el resto de profesores y ante todo con su director/a de tesis. Toda una experiencia inicial ya acumulada, más la iniciativa y motivación de las primeras etapas, corre el riesgo de malograrse por una inserción profesional difícil y en malas condiciones. Los entrevistados señalan muy a menudo el «éxodo económico» al extranjero como una opción ante la falta de expectativas en España.

Por su parte, la investigación de María J. Díaz Santiago (2013) es muy esclarecedora de las difíciles condiciones del profesorado asociado. No hay que olvidar que este grupo llegó a suponer el 30,3% del profesorado en 2010, aunque tras el decreto Wert, con sus recortes de personal, ha bajado al 29,2% en 2014. Los asociados constituyen una inyección de flexibilidad para la organización de la docencia. Aunque hay situaciones muy diversas dentro de este grupo, no es inusual que a ellos vayan a parar las asignaturas menos deseadas por el conjunto del profesorado, los horarios más intempestivos, todo ello en situaciones sobrevenidas, con poco tiempo para preparar las clases y con una notable rotación y multiplicidad en las asignaturas. Como pone de manifiesto Díaz Santiago, los departamentos cubren las reducciones de que goza el profesorado estable —por proyectos de investigación, por cargos, por dirección de tesis o por sexenios— con profesorado asociado inestable. Por tanto, hay una conexión entre la estabilidad acomodada de los profesores estables y la contratación de profesores asociados. Este hecho se agrava en el caso de los «falsos asociados», que aparentemente responden al perfil requerido por la ley para este tipo de profesor, pero cuya pretensión es, realmente, comenzar una carrera académica por esta vía de ingreso como asociado. Estas trayectorias les llevan a acumular años de bajos salarios y poco reconocimiento.

Por centrarnos en el tema salarial, objeto de este apartado, un Asociado de 6 horas tiene una dedicación aproximada de 16 créditos y cobra en torno a 600 mensuales. En el otro extremo, un Catedrático o un Titular de Universidad con una dedicación de 16 créditos puede llegar a cobrar 6-7 veces más. Los asociados se encuentran por debajo del salario mínimo y los catedráticos se mueven por los deciles altos de la estructura salarial. Dicho esto, ya tenemos un buen ejemplo para explicar el tema de desigualdad a nuestro alumnado del Grado de Sociología.

Es de particular interés en cuanto al estudio de la precariedad en las universidades francesas, el informe P.E.C.R.E.S (2011). En el se analizan tres dimensiones de la precariedad: el crecimiento del número de profesores precarios, la precarización de

la norma de empleo científico en cuanto a condiciones de trabajo y de empleo y la precariedad en la producción y transmisión de saberes científicos. Tras repasar las condiciones materiales de las crecientes carreras precarias: bajas remuneraciones, dificultades de acceso, aislamiento, abusos de poder, etc., el informe concluye preguntándose ¿cómo la universidad puede mantener a la vez el discurso de la excelencia mientras que en la realidad promueve la precarización? Una pregunta pertinente también para la universidad española.

4.3. CONDICIONES DE TRABAJO DEL PROFESORADO (I): INTENSIFICACIÓN Y MEDIOS MATERIALES

Se incluyen en este apartado tres aspectos importantes para valorar las condiciones de trabajo del profesorado: medios materiales (despachos y su dotación), medios para la investigación y sentimientos de intensificación.

Respecto al primer aspecto, cabe señalar el alto grado de satisfacción con los medios materiales y las condiciones necesarias para desempeñar el trabajo. Se observa, únicamente un minoritario 16% que considera excesivo el número de profesores con que comparte el despacho. Este grupo se compone de profesores asociados que, a pesar de desarrollar su trabajo en instalaciones de reciente construcción, siguen encontrándose en esta situación. Este hecho se ha convertido en un problema tradicional. En momentos previos a la construcción del nuevo edificio de la facultad de Ciencias Sociales, llegaban a compartir despacho 18 asociados. La encuesta no permite ahondar más en la dimensión actual del problema.

En cuanto a los medios para investigar, más específicamente la financiación de las investigaciones, el paisaje cambia netamente. Un elevadísimo 89% expresa la dificultad para acceder a dicha financiación. Si consideramos que la investigación es hoy una exigencia para promocionar y que los datos muestran que pocos pueden acceder a ella, hay un fallo evidente en el modelo. En términos de salud laboral, es un factor ansiógeno ya que no conseguir fondos para investigar es un factor que te puede excluir en las acreditaciones. Acceder a fondos es,

TABLA 4
Condiciones de trabajo del profesorado (I): intensificación y medios materiales (%)

	Total. Acuerdo	Acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	Desacuerdo	Total. desacuerdo
1. Mi despacho reúne las condiciones necesarias para el desempeño de mi trabajo	44,6	35,7	8,9	5,4	5,4
2. Considero excesivo el número de profesores con los que comparto Despacho	7,1	8,9	14,3	16,1	53,6
3. Los medios de los que dispongo para realizar mis investigaciones son suficientes	7	14,3	16,6	33,9	25
4. La financiación para la investigación es accesible	--	1,8	8,9	46,4	42,9
5. Cumplir con la investigación para promocionar intensifica mi dedicación al trabajo	33,3	18,5	20,4	14,8	13
6. En estos últimos años, he notado una sobrecarga de tareas burocráticas, de gestión y de «papeleo»	63	18,5	13	3,7	1,9
7. Creo que la sobrecarga de trabajo influye negativamente en mi comportamiento con los alumnos	21,8	36,4	16,4	14,5	10,9

pues, un recurso estratégico. Además de la escasez de fondos, el tema de la importancia cobrada por la investigación en el curriculum del profesorado concede relevancia a otros debates como, por ejemplo, su justa distribución —por áreas de conocimiento o por grupos de investigación—. A este respecto se habla de un efecto Mateo por el cual la mayoría de los fondos van a parar a un pequeño número de grupos de investigadores. Dado que se prima el hecho de haber obtenido fondos anteriormente, los que ya lo han conseguido ven aumentadas sus posibilidades para las siguientes convocatorias. Ello puede perpetuar desigualdades y crear círculos viciosos. Asimismo, cabría plantear el hecho del acceso de investigadores noveles a fondos de investigación y la media de edad de los investigadores principales en este modelo de investigación competitiva que, a la luz de las opiniones del profesorado recogidas en esta encuesta, presenta claros problemas de distribución. La percepción de escasez de fondos (ítem 3) y la dificultad de acceso (ítem 4) son problemas que afectan a todas las categorías, todas muestran altos porcentajes, pero asociados, ayudantes y contratados doctores tienen tasas muy por encima de la media. En resumen, se trata de cuestiones muy

relevantes cuyo tratamiento a fondo no puede abordarse en este artículo.

El tercer aspecto que pretende cubrir este apartado es la intensificación y la percepción del aumento de la carga de trabajo (ítems 6 y 7). En ambos, las puntuaciones son muy altas, sobre todo en el ítem 6. El sentimiento de sobrecarga en el trabajo es un hecho muy extendido en todas las investigaciones consultadas. Todas las funciones que cumple el PDI —docencia, investigación, gestión, transferencia— han visto crecer su complejidad y ello hace que se asiente este sentimiento de saturación. Así, por ejemplo, en la docencia no basta ya con preparar y dar la clase, emerge una multitud de nuevas tareas como las siguientes:

- Las cambiantes orientaciones didácticas y pedagógicas, que enfatizan la importancia de las prácticas, que es necesario leer y corregir y que suelen hacer más compleja la evaluación como sumatorio de los diferentes componentes de práctica y teoría. Suponen, asimismo, un incremento de las reuniones.
- La obligación de elaborar las guías docentes, con aspectos cuyo sentido escapa aún a buena

parte del profesorado: competencias, habilidades, destrezas, resultados, etc.

- El replanteamiento de la función de las tutorías (colectivas, individuales, para diferentes objetivos de aprendizaje), con cursos de formación para mejorar este menester y otros tantos (trabajo en equipo, por proyectos, aprendizaje por competencias).
- La utilización de nuevas tecnologías aplicadas a la docencia que han llevado, entre otros aspectos, a la proliferación de correos electrónicos y a cambiar las formas de comunicación profesor-alumno.
- Los nuevos modos electrónicos de gestión de la docencia que conllevan un tiempo de aprendizaje para el propio profesor: aula virtual, actas.
- La aparición de asignaturas como el trabajo fin de grado que, además de la tutorización, conlleva montar y formar parte de tribunales.
- La consulta de normativas docentes variadas y en continua renovación.
- Todas estas tareas se complican en los cursos de primero, donde la ratio de profesores /alumnos es mayor, así como la inexperiencia de estos últimos, a los que se les presentan mayores dudas y consultas.
- En el terreno de la investigación, otra gama de nuevas actividades incrementan la carga física y mental:
- Participación en proyectos de investigación: búsqueda de convocatorias, redacción de proyectos adecuados a cada una de ellas, formación de equipos, realización y seguimiento del proyecto, atención a los inacabables y complejos requisitos de gestión.
- Escribir artículos de investigación: selección de posibles revistas para publicar; ajuste de los escritos a las normas de publicación muy variadas; espera del largo proceso de deliberación; obtención de fondos para hacer frente al costo de dichas publicaciones.
- Asistencia a congresos: además de preparar la ponencia, se requiere todo un esfuerzo logístico y organizativo de preparación de viaje y cobertura de las tareas cotidianas en el trabajo y en la vida personal.
- Afrontar estancias en otras universidades, generalmente en el extranjero dado el peso de la internacionalización en los baremos. Esto supone, igualmente, un proceso organizativo y logístico de búsqueda de fondos, contactos y encaje en la vida personal.
- Los procesos de promoción-acreditación-evaluación han multiplicado el papeleo para los individuos y las facultades.
- Además de los congresos, en muchas ocasiones, es necesario preparar conferencias, organizar jornadas, seminarios de investigación, participar en la edición de revistas o en la evaluación de artículos, etc. Si se tiene en cuenta que estos aspectos puntúan en los baremos, esta dedicación voluntaria pasa a convertirse en una obligación.

En la misma línea cabe interpretar las tareas de gestión universitaria. En nuestra encuesta, el 47% de los encuestados realiza una tarea de gestión, que incluía desde el Decano y equipo decanal, hasta la Dirección o secretaría de Departamento, Direcciones de Grado o Máster, miembro de Claustro, de Junta de Facultad, coordinadores de curso en Grado o de comisiones a escala de la universidad. Este porcentaje nos muestra que el peso de la estructura de la universidad en términos de gestión quizá podría repartirse mejor. Es evidente que estas tareas suponen una intensificación del trabajo para quien las realiza.

En resumen, el anterior repertorio descriptivo del proceso de trabajo del profesorado actual es indicativo del crecimiento de la carga de obligaciones. Sin duda, no es un repertorio exhaustivo y puede que alguna de las tareas tenga utilidad o facilite finalmente el trabajo, pero eso no impide considerarlo como una carga.

Toda la anterior gama de manifestaciones de este proceso de intensificación queda registrado en las investigaciones que hemos consultado. Durat y Brunet (2014), en un estudio realizado mediante grupos focales y encuesta estadística posterior, han efectuado un recuento sobre los factores de riesgos del profesorado francés. Los aspectos más mencionados en los grupos han sido las situaciones de

«souffrance» y malestar en el trabajo y, en segundo lugar, la fatiga y el estrés. En la misma línea, Pacitto, Gay y Charlet (2014), en una investigación realizada sobre una muestra de 2405 profesores franceses, han subrayado, dentro del proceso de intensificación, el auge de la dimensión de profesor gestor o administrador debido a la creciente carga de estas actividades: no se es solo docente o investigador, sino también administrativo. Esta faceta vampiriza el tiempo y, en realidad, es invisible y no se evalúa.

Podríamos preguntarnos con Bonneville (2014) si, debido a los cambios de estos últimos años, estamos asistiendo a un mero incremento de la carga de trabajo o a una transformación estructural del arquetipo de profesor universitario en la dirección de asimilarlo a lógica de la productividad que caracteriza a las empresas del sector privado. Por rematar este apartado, señalaremos que desde el curso 2009-2010 hasta la actualidad ha disminuido en 6248 el número de profesores en las universidades públicas. De alguna manera, este recorte ha tenido que influir, seguramente, en la intensificación.

4.4. LAS CONDICIONES DE TRABAJO (II): LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

La evaluación es uno de los aspectos que más ha preocupado al profesorado en esta última década. La aprobación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en 2002 abrió las puertas a los sistemas de acreditación que han alterado el sistema de promoción y de acceso a la universidad. Desde el momento en que los programas de acreditación del profesorado —Academia y PEP— se pusieron en marcha, se despertaron los temores y las quejas de buena parte de los docentes. Los informes de resultados de la ANECA muestran que el porcentaje de rechazados es alto: por ejemplo, en 2014, las solicitudes de acreditación aprobadas en la categoría de catedrático en el área de Ciencias Sociales es del 60%; en TU, el 58%; en Contratados Doctor, el 59% y en Ayudantes Doctor, el 76%. Salvando esta última, el resto de las categorías tienen motivos de preocupación ante el porcentaje de rechazo alto. Las críticas al sistema

de evaluación han sido numerosas. Así, por ejemplo, la aplicación «repentina», de un día para otro, de criterios que anteriormente no se contemplaban y que, por tanto, muchos profesores no estaban en disposición de poder cumplir. Esto les ha hecho sentir que las reglas del juego se han modificado a mitad de la partida. Además, este cambio de reglas se había producido sin acuerdos sólidos en el seno de la comunidad universitaria. Como agencia externa, la ANECA funcionaba con nombramiento de cargos por parte del gobierno, no de la universidad. El extrañamiento hacia la institución era pues fuerte. Por añadidura, los criterios se consideraban arbitrarios y su aplicación poco transparente. Desde los primeros informes de resultados de las evaluaciones, se podía comprobar que profesores que llevaban veinte y más años en la profesión eran rechazados porque no tenían artículos en revistas ISI o estancias en el extranjero. Es decir, que estos flamantes indicadores de la universidad de la excelencia se aplicaban retroactivamente.

Las críticas y quejas no han menguado en toda la última década. La ANECA ha sido muy cuestionada, pero tanto el Partido Popular que la impulsó, como el Partido Socialista que la ha mantenido, no han introducido apenas cambios. El profesorado ha tenido que adaptarse: los más jóvenes han estudiado con detalle los indicadores que se les demandan y orientan su carrera para cumplirlos. Los que están en edades intermedias, y tienen mayor estabilidad y motivación, reajustan su curriculum con la sensación de «volver a empezar». Los menos motivados han de hacerse a la idea de quedarse como están, ven cómo otros, más jóvenes y adaptados a las nuevas normas, consiguen su acreditación mientras que a ellos el viento les sopla de cara y quién sabe cuál será la próxima medida que se les impondrá. Muchos han aprovechado los sistemas de prejubilación que han posibilitado su salida de las universidades, lo que supone en la práctica una reconversión interna por edad de la universidad. José Carlos Bermejo (2012) ha hablado de «acoso administrativo» por parte de la ANECA.

Nuestros resultados muestran un mayoritario rechazo a los sistemas de evaluación tal y como están planteados: un 77% critica el tono cuantitativo de

la evaluación (ítem 2). El modelo ANECA pregona que mide la calidad, pero solo mide la cantidad, nadie de la comisión evaluadora lee los artículos de los solicitantes. Tampoco se tienen claros los criterios que las agencias de evaluación imponen (ítem 3). Hay información formal, pero la aplica-

ción variada y a veces errática de criterios hace que la sensación de poca claridad sea alta (58%). Por último, un 50% del profesorado manifiesta haber tenido experiencias personales negativas (ítem 4), dato que coincide con los porcentajes de rechazo citados anteriormente.

TABLA 5
Condiciones de trabajo del profesorado (II): actitudes hacia la evaluación (%)

	Total. acuerdo	Acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	Desacuerdo	Total. desacuerdo
1. Los sistemas de evaluación de la investigación tal y como están diseñados por la ANECA me parecen necesarios	1,8	14,3	21,4	21,4	41,1
2. En mi opinión, los organismos de evaluación de la investigación deberían revisar los criterios bibliométricos actuales excesivamente cuantitativos	54,7	22,6	17	1,9	3,8
3. No tengo muy claro como se fijan los criterios con los que la ANECA o la CNEAI evalúa la investigación	26,4	32,1	11,3	26,4	3,8
4. He tenido experiencias personales en que he vivido como injusto el sistema de evaluación de la investigación de ANECA	24,1	25,9	31,5	13	5,6
5. El sistema de evaluación por pares de los artículos en revistas es el más adecuado para decidir la inclusión de un artículo en una revista	11,1	38,9	35,2	11,1	3,7
6. He vivido experiencias negativas en la evaluación de un artículo enviado a una revista	9,3	46,3	20,4	13	11,1
7. Los artículos publicados en revistas españolas con evaluación por pares deberían tener el mismo valor que los publicados en revistas extranjeras incluidas en ISI o Scopus	35,2	25,9	22,2	13	3,7

Los ítems 5,6 y 7 se refieren al aspecto principal de los sistemas de evaluación: las publicaciones. El ítem 5 muestra que hay un mayoritario 50% que considera la evaluación por pares como el más adecuado para la selección de artículos. Sin embargo, también es alto el porcentaje (56%) de quienes afirman haber tenido una experiencia personal negativa en la evaluación de sus artículos. Estos dos ítems muestran un desajuste mutuo. Cabe pensar que la evaluación por pares necesita ajustes y maduración como sistema para poder reforzar su aceptación.

Para finalizar, el ítem 7 evidencia un mayoritario 61% proclive a dar más valor a los artículos de las revistas españolas frente a un 18% que considera superior el valor de los artículos publicados en revistas extranjeras. La fracción mayoritaria ha sido desoída sistemáticamente en estos años. En una interesante investigación, una especialista en el tema como Michèle Lamont (2009) ha puesto de manifiesto, a partir del estudio empírico del mundo académico americano, que es fundamental para el funcionamiento de un buen comité de selección ser

reconocido como una instancia legítima por el conjunto de los académicos. Lamont hace un repaso en su libro de los fallos en los sistemas de evaluación que generan desconfianza que bien podría haber extraído de la observación de la realidad española: falta de transparencia, cuantitativismo, falta de equidad en cuanto a la consideración de los diferentes tipos de profesorado y áreas de conocimiento; escasa capacidad de atención y respuesta a las opiniones de los evaluados, las tasas de respuesta positiva a los recursos de alzada son muy bajas. Parece, pues, que las agencias de evaluación no obtienen una evaluación muy favorable por parte de sus evaluados.

Las críticas dirigidas a la lógica de la evaluación son innumerables. Un tratamiento exhaustivo excede los objetivos de este texto, pero podemos apuntar algunas de ellas. La primera es que la evaluación sitúa en el centro de su atención una de las funciones del profesorado: la investigación y sus productos (Périlleux, 2005). El resto de las funciones —la docencia y la gestión— tienen un valor menor. Nadie recibe una evaluación negativa de la ANECA por dar mal las clases. Este enfoque supone confundir el trabajo real del profesorado, compuesto por todas sus múltiples funciones, con el valor de una de sus partes: los «productos del trabajo investigador», centrado en los artículos en revistas indexadas en un listado americano. Cuando recibe una sanción negativa por no alcanzar un nivel de producción en investigación, un docente vive un cuestionamiento integral de su trabajo. Todas las facetas quedan ensombrecidas porque ni siquiera sus buenas clases o su implicación en el buen funcionamiento de la facultad han resultado suficientes para obtener una evaluación positiva. En estos casos, la salud moral de un docente se resiente ya que todo el esfuerzo que realiza en las diferentes dimensiones de su trabajo no ha conseguido cubrir la falta de dos o tres artículos o una estancia internacional. La evaluación se vive como injusta y más cuando los baremos con los que ha sido evaluado no han sido suficientemente discutidos y participados. Thomas Périlleux, especializado en el análisis de la evaluación, parte de la base de la dificultad inconmensurable de evaluar el trabajo

académico: áreas de conocimiento diferentes, tipos de investigación, situaciones personales, funciones diferentes, todas, en realidad, de importancia crucial. Todo este caudal de complejidad queda reducido a un modelo idéntico para todos. Incapaz de contemplar la diversidad de situaciones, lo que la ANECA llama evaluación no es sino una clasificación. No conocen a la persona evaluada, ni saben sus circunstancias, las particularidades de su investigación, sus diferentes méritos, solo rellenan o no las casillas de artículos, movilidad, etc. Cuando no se sabe evaluar, se clasifica.

Además de la dificultad en sí del hecho evaluador, que queda simplificada por un modelo esquemático y cuantitativo, cabe señalar otra crítica que pone el acento en los efectos perversos de la evaluación. Estos han sido estudiados por la teoría de la economía del personal (*Personnel Economics*) (Lazear, 1989, c.p. Beauvallet, 2009). Entre otras cosas, lo que nos dice esta teoría es que el espíritu humano es más complejo y más astuto que cualquier sistema de indicadores que pueda inspirar a una evaluación. En estas circunstancias, los evaluados ponen en marcha su astucia para cumplir con el indicador y, poco a poco, van acumulando conocimiento sobre el sistema, mejorando sus artimañas y con ello el resultado. Lo más probable es que no se consiga lo que el sistema de indicadores buscaba cuando fue elaborado, pero lo que sí se logra es mejorar el cumplimiento de los indicadores. Si trasponemos esta idea al mundo de la universidad: no sabemos si este modelo de evaluación logra una mejora de la calidad de la investigación, lo que sí logra es un aumento de las publicaciones. Sube el nivel, pero ¿el nivel de qué?

El nivel de triquiñuelas dirían los economistas de la economía del personal. He aquí algunas: trocear el material para publicar de forma que salgan varios artículos, lo que está generando una inflación de *papers* inasumible y estresante para quien pretenda estar al día; publicar aunque la investigación no esté concluida y los resultados sean escasos o poco sólidos; preferencia por investigaciones breves, que puedan permitir publicar con rapidez; autoplagio, plagio, autocitas, crear redes de citas; crear guerras de citas, no citar a posibles compe-

tidores; publicar preferentemente artículos porque eso es lo que indexan ISI o Scopus, los libros puntúan menos y dan más trabajo; no publicar más que en las revistas que puntúan, aunque esto esté provocando efectos graves en su funcionamiento: altas tasas de rechazo en las evaluaciones debido a la cola de artículos; tiempo interminable a la espera del resultado de las evaluaciones de artículos, los datos pierden frescura por esta burocratización agravada por la burbuja de artículos. En relación con esto, se genera también un escalafón de revistas, en cuya cima están las escasísimas revistas indexadas y después están las de segunda, tercera, cuarta división, que van recibiendo los escombros desde arriba en forma de artículos rechazados, devaluados (ante la avalancha de artículos a las revistas indexadas, los evaluadores ponen el listón muy alto, generando una distorsión en los criterios de aceptación); dado que lo importante es conseguir situar un artículo, se envía probabilísticamente allá donde haya posibilidades y no donde tuviera sentido publicar. Por este motivo los sumarios de las revistas son cada vez más fragmentarios, con artículos muy diversos, dispersos y heterogéneos, en todo caso responden mayoritariamente al paradigma científico cuantitativo de probar una hipótesis, con una pérdida de biodiversidad en los tipos de investigación y comunicación de resultados o ideas. Aquello que se sale del esquema científico es calificado como «ensayístico» y corre gravemente el riesgo de ser definido como «no científico», ser evaluado negativamente y reenviado a revistas de fuera del circuito científico. También se produce una sobrecarga en los ámbitos de comunicación profesionales (congresos, jornadas). En definitiva, sube el nivel, pero el nivel de «ruido académico». Si se quisiese evaluar el conocimiento, primero habría que saber qué es conocimiento. ANECA y CNEAI parecen partir de la idea de que el conocimiento es lo que se publica en ISI y, recientemente, en SCOPUS.

Lo que sí logran estos sistemas de evaluación individual es que todo el personal esté concentrado en su cumplimiento, generando una individualización extrema, ya que hay que concentrar el esfuerzo para cumplir los indicadores y ser competitivo. La competición impide la ayuda mutua, la

penaliza. Supuestamente, se buscaba mejorar el conocimiento a través del sistema de evaluación y lo que se consigue es el efecto contraproducente de que se dificulte el trabajo colaborativo y se fomente el secretismo para que no te pisen la idea o la línea de investigación.

Una tercera línea de crítica a la evaluación estaría inspirada por la idea de gubernamentalidad foucaultiana. (Amigot y Martínez, 2013, Pinto, 2012). En síntesis, los conceptos centrales de este enfoque son los de «gobierno de sí», «empresario de sí mismo» (Foucault, 2007) o «investigador-emprendedor», este último aplicado al mundo universitario (Benninghoff, 2011). Estos conceptos se desarrollan en el marco de la racionalidad neoliberal, cuyas técnicas de gobierno de los otros y de gobierno de sí mismo generan determinados modos de subjetivación, que acaban fabricando sujetos marcados por la autoevaluación, la competición con uno mismo y con los demás y la persecución del resultado. Desde este enfoque y para el terreno que nos ocupa, se distingue toda una «microfísica del poder» en forma de dispositivos de gestión académica que ya conocemos: bibliometría, proyectos de investigación competitiva, evaluación, currículum (representación contable de uno mismo, acto de confesión y ajuste a la norma contable y a los protocolos heterodeterminados), escalas de medida e indicadores con vocación productivista (número de tesis dirigidas, docencia en titulaciones o niveles supuestamente superiores, valoración preferente de publicaciones en los últimos años (más recientes), caducidad de los sexenios, etc.).

La institución determina estas normas y sanciona su cumplimiento, impone sistemas de vigilancia y desplaza a la responsabilidad individual su cumplimiento. Prácticamente todos acaban interiorizando la norma y al hacerlo se convierten en difusores, a su vez, de la misma. La aceptación de la norma por parte de tu compañero de al lado, te obliga a ti a participar de la misma o a ser uno que no la cumple, improductivo, de los que «no rinden cuentas» a la sociedad y será penalizado por ello (más docencia, imposibilidad de acceder a fondos, lo que te irá posicionando en la cola). Además, si no aceptas la norma de la evaluación

eres sospechoso de no querer ser evaluado, de tener algo que esconder.

Cuando la aceptación de la norma progresa, el individuo transita por toda la microfísica de la evaluación y va acumulando como sujeto productivo. Evaluarse es ajustarse a la norma, los que más acumulan, se ajustan más. Esta interiorización de la norma no es solo lograr resultados, sino toda una gama de autolimitaciones y renunciaciones que «exige» la adhesión al modelo de la hiperproductividad y del yo capturado por este (a atender solo a lo que es productivo y contabilizable, por ejemplo es mejor no participar en la vida colectiva si eso no tiene alguna contraprestación, eludir la gestión, a no ser que posibilite un espacio de influencia, desatender la vida privada, etc.). Aparentemente, uno podría marcar el ritmo, pero entra en la espiral en la que no puede parar, en la que se autoimpone objetivos más exigentes para obtener resultados. Si analizamos detenidamente, quien gobierna no somos nosotros sino el ritmo del ideal abstracto de la productividad. En muchos de los dispositivos de evaluación, la institución no fija el ritmo, no obliga, únicamente incita mediante la competencia y la emulación. Estas dos, sumadas a la responsabilización, acaban haciendo que el trabajo ocupe el centro de la vida. Aparentemente uno es libre de decidir su implicación... siempre y cuando su decisión sea seguir el ritmo.

Estos dispositivos te convierten en un tirano contra ti mismo y contra los otros (Gori, 2009). No es solo el sistema desde arriba el que vigila el cumplimiento de la norma contable. Se ejerce también una vigilancia «desde abajo, ligera, discreta, inmaterial, omnipresente» (Quessada, 2010), que responde a la lógica del «panóptico invertido» (Benninghoff, 2011). Todos vigilan potencialmente a todos sin saber quién te está vigilando. Añadiríamos, por nuestra parte, que es un «panóptico interior», te vigilas desde dentro para aparentar una figura exterior adaptada a la norma contable. Tienes el panóptico dentro y aparentemente nadie en particular te vigila desde fuera. El «panóptico interno» te convierte en un prisionero de ti mismo, que puede moverse en libertad, pero siempre dentro de su celda que es la norma académica. Tú mismo eres un vigilante, sin

saberlo, desde el primer momento que empiezas a acumular papeles para la evaluación, a la vez que eres vigilado por los demás súbditos.

4.5. CONDICIONES DE TRABAJO III: ACTITUDES HACIA LA PROMOCIÓN Y LA COMPETITIVIDAD

Este tercer bloque dedicado a las condiciones de trabajo se ocupa de dos aspectos relacionados: los sistemas de promoción y la percepción de la competitividad. Ambos aspectos están estrechamente ligados con el reconocimiento de la institución y del resto del profesorado. Como hemos visto en apartados anteriores, el reconocimiento es un factor clave para interpretar problemas de motivación e implicación en el trabajo. Por tanto es una variable relacionada con los problemas de salud laboral. Comentaremos a continuación los datos resultantes de la encuesta.

Los cuatro primeros ítems de la tabla 7 miden la percepción de los sistemas de promoción, en particular de la aplicación de los baremos. Cuando se pregunta la opinión en abstracto sobre la imparcialidad de estos o sobre su efecto en las relaciones entre compañeros, una amplia mayoría emite un juicio negativo. Sin embargo, cuando se pregunta sobre aspectos más concretos y comprometidos el juicio negativo se matiza. Por ejemplo, en el ítem 4, donde se pregunta por las vivencias personales de injusticia en cuanto a la aplicación de los baremos, hay una presencia considerable de profesores (37,8%) que han sufrido personalmente estas situaciones, pero no es una vivencia extendida mayoritariamente. Algo similar se puede observar en el ítem 3, que se pregunta sobre la arbitrariedad en la aplicación de los baremos. En este caso, el 42% que se inclina por el acuerdo con la idea de arbitrariedad es una cantidad muy alta, pero no mayoritaria. En estos dos últimos ítems, los porcentajes más altos de la distribución se concentran en la casilla intermedia «ni de acuerdo ni en desacuerdo». Esta aparente neutralidad no puede ocultar ni la fuerte presencia de vivencias personales negativas, ni el sentimiento generalizado de un sistema de promoción injusto (ítems 1 y 2).

Respecto a las actitudes hacia la competitividad que evalúan los ítems 5,6 y 7, los resultados mues-

TABLA 6
Condiciones de trabajo del profesorado (III): promoción y competitividad (%)

	Total. acuerdo	Acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	Desacuerdo	Total. desacuerdo
1. En mi opinión, el sistema de promoción es injusto	26,4	43,4	26,4	1,9	1,9
2. Los baremos de contratación de profesorado han mejorado la relación entre compañeros	1,9	1,9	34	35,8	26,4
3. Estos baremos son aplicados con un grado demasiado alto de arbitrariedad	16,4	25,5	38,2	20	--
4. He tenido experiencias personales en que he vivido como injustos los baremos de contratación del profesorado	17	20,8	32,1	24,5	5,7
5. La presión competitiva influye positivamente sobre mi esfuerzo profesional	1,8	12,7	20	34,5	30,9
6. Pienso que, a pesar de mi esfuerzo, mejorar mi promoción depende cada vez menos de mí	26,4	47,2	17	9,4	--
7. Si queremos una universidad excelente, hay que exigir al profesorado más dedicación a la investigación y mayor movilidad internacional	8,9	21,4	30,4	19,6	19,6

tran un juicio negativo hacia esta idea. Ni ejerce una influencia positiva sobre el trabajo para el 65% de los encuestados, ni llevaría al logro de mejoras personales aún aplicando el máximo esfuerzo personal (73%). La presión competitiva tiene una clara estratificación por categoría: los profesores más estables sienten en mayor medida que les influye negativamente —76% Titulares de Universidad y Catedráticos; 100% de Titulares de Escuela— mientras que los profesores contratados parecen tener conciencia de la necesidad de un mayor espíritu competitivo —solo la sienten negativamente un 60% de los contratados doctores y un 45% de los ayudantes doctores.³ En cuanto al ítem 6, la categoría marca pocas diferencias en la idea de que por más que te esfuerces, la mejora de tu situación no depende de ti. Este consenso nos lleva a la conjetura de que el profesorado, en general, comparte la idea de una universidad poco meritocrática, donde priman fuer-

zas de fondo que son las determinantes y poco se puede hacer contra ellas.

En cuanto al ítem 7, la penetración del discurso sobre la movilidad internacional y la investigación se reparte de forma diferente por categoría profesional. En general, los resultados muestran una muy corta mayoría de quienes no confían en que la movilidad y la investigación lleven a una universidad excelente, pero los resultados son muy apretados, con un porcentaje alto de «ni de acuerdo ni en desacuerdo». El grupo de Ayudantes doctor es el que muestra el porcentaje más alto de respuesta favorable a la internacionalización y la investigación: un 45%, frente al 28% de los Titulares de Universidad y Catedráticos, por ejemplo. Esta respuesta indiscutiblemente positiva de los Ayudantes coincide plenamente con el discurso hegemónico actual de la universidad de la excelencia global e investigadora. Interiorizar, o adaptarse, a este dis-

³ Si recordamos lo expuesto en el apartado anterior, esta mayor predisposición hacia la competitividad de estas categorías (tendencialmente más jóvenes que los Titulares y los Titulares de Escuela Universitaria) podría estar indicando la creciente penetración de las lógicas de la gubernamentalidad individual.

curso parece ser la baza que les puede hacer avanzar más fácilmente en sus carreras. Solo un 9% de ellos están en desacuerdo con la excelencia ligada a la internacionalización y la investigación, frente al 44% de los Titulares de Universidad y Catedráticos.

4.6. LA NUEVA CONDICIÓN DOCENTE Y LAS RELACIONES CON LOS ALUMNOS

Los resultados sobre la relación profesor alumno refuerzan tres interesantes tendencias. La primera es un reconocimiento de los profesores del cambio en el alumnado hacia comportamientos más instrumentales, que dan prioridad a aprobar antes que a mejorar su conocimiento. En la tabla 7, vemos que un 68% del profesorado se muestra conforme con esta idea. La segunda es que, a pesar de lo anterior, las relaciones con el alumnado no parecen haberse deteriorado en extremo. Solo un 28% se inclinan por el deterioro (ítem 1). Tampoco parece alto el porcentaje de quienes han vivido situaciones de impugnación de exámenes —un 19%— (ítem 3). Puede resultar significativo que el porcentaje de impugnaciones sea mucho más alto en las mujeres (26%) que en los varones (15%) y particularmente alto en ayudantes (36%). Aunque esta cantidad pueda interpretarse como baja (más en los varones), quien conoce la universidad desde hace años sabe que las impugnaciones son un fenómeno reciente y, probablemente, creciente.

La tercera tendencia fuertemente mayoritaria apunta al reconocimiento y al lamento de que la investigación afecta negativamente a la relación con los alumnos. De alguna forma, se atribuye al auge de la investigación (ítem 7) y al afán de promoción del profesorado (ítem 6) la culpa de que la docencia pueda ir mal. Frente a otras esferas que han mostrado acuerdos mayoritarios del profesorado ante deterioros —evaluación, investigación, conciliación, entre otros—, el terreno de las clases parece ejercer como refugio. Pero no parece que sea el tipo de docencia asociado al proceso de Bolonia el que desea el profesorado. A este respecto cabe señalar la escasa aceptación que provoca: un 65% piensa que ha sido desfavorable, frente a un 5% que se muestra a favor. Dos datos complemen-

tarios sobre diferencias de género muy significativas: las mujeres tienen una distancia notable (75%) respecto a los varones (56%) en la percepción negativa de la investigación sobre la docencia (ítem 7). También muestran una mayor crítica hacia el promocionismo creciente (ítem 6): un 95% frente a un 76% de los varones.

Aquí advertimos dos riesgos. El primero corresponde a los alumnos y consiste en que el ítem 8 avance y que cada vez más el alumno maximizador, racionalizador, se imponga. El segundo riesgo es que el peso de las tareas de investigación siga creciendo y reste tiempo a la preparación de las clases, con lo cual empeorará la docencia. Si estos dos riesgos avanzan conjuntamente y se consolida un modelo de alumnos adeptos a la taquigrafía de apuntes expedidos por profesores dictadores —que dictan la lección en clase—, entonces puede augurarse un modelo gris de universidad.

Como hemos adelantado en apartados anteriores, el avance de la profesionalización y la «trivialización» de los estudios universitarios ha sido rápido. Durante las tres últimas décadas, el proceso de mercantilización ha transformado los títulos en un bien de inversión para los alumnos. A fuerza de oírla constantemente en estos años, ya no resulta chocante la publicidad de las universidades alimentando este reclamo mercantilizador. Los cartelones publicitarios de este año de la Universidad de Valencia reflejaban en letras gigantes: «La Universidad de Valencia, tu mejor opción»; «de compra» podrían haber añadido los publicistas si no quedase un tanto vergonzante. Aunque se omite la referencia directa a la transacción económica, parece que lo que se realza en el mensaje es la capacidad de compra, de pago, de elección racional de un producto por parte de los alumnos. Esta clientelización de los alumnos ha alimentado la idea de una formación entendida como inversión en capital humano. Un enfoque, este, alejado de los cauces tradicionales del alumnado más marcados por la vocación y el gusto por aprender, que hoy son minoritarios y los profesores de más edad los echan de menos.

La representación del alumno como cliente abre toda una retórica en la que destaca la idea de calidad, la idea que el alumno es el centro, que la ins-

TABLA 7
Profesorado y relación con el alumnado (%)

	Total. acuerdo	Acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	Desacuerdo	Total. desacuerdo
1. He notado una evolución negativa en la relación con el alumnado en estos últimos años	5,6	22,2	22,2	25,9	24,1
2. He sentido un deterioro en la relación con el alumnado los alumnos sobre la cuestión de las calificaciones	7,5	18,9	30,2	26,4	17
3. He tenido alguna impugnación en exámenes a alumnos de los últimos 5 años	7,5	11,3	1,9	17	62,3
4. El paso al sistema Bolonia ha sido en general beneficioso	1,9	3,7	29,6	37	27,8
5. Las tareas relativas a gestión de actas de calificaciones de los alumnos se han incrementado en los últimos años	16,7	18,5	25,9	29,6	9,3
6. Cada vez más, el hacer carrera académica y promocionar está por encima de la idea de universidad como servicio público para formar a alumnos	41,8	41,8	7,3	5,5	3,6
7. Las tareas de investigación me restan tiempo para preparar las clases	21,8	40	16,4	14,5	7,3
8. Tengo cada vez mayor sensación de que los alumnos lo que quieren es aprobar y les importa menos aprender	22,2	46,3	13	11,1	7,4

titución universitaria le piensa como centro, que es lo primero. Esta idea de calidad es uno de los tópicos centrales de la mercantilización y tiene repercusiones muy importantes en las condiciones de trabajo docente que desarrollaremos a continuación. Tal y como la hemos presentado, la calidad en la docencia presenta una simetría completa con el mundo de la producción industrial o de los servicios. Como ha puesto de manifiesto Isabelle Bruno (2013), la idea de calidad se asocia en su origen con un sistema de gestión del trabajo y de comercialización del producto. Básicamente consiste, primeramente, en plegar a todo el personal de la empresa a la idea de satisfacer una demanda cercana del cliente. La empresa pone al cliente en el centro y apela a los trabajadores a implicarse para satisfacer su demanda y producir con calidad. En segundo lugar, pliega a todo el personal a una competición interna en el seno de la empresa y a una incitación por el juicio que proviene de un poder externo (una agencia). En su argumentación, Bruno pone de relieve que

la idea de calidad es meramente una idea-gurú de la gestión directiva. Simplemente tiene la finalidad de lograr la implicación del personal para que produzca mejor y la empresa obtenga más beneficios. No hay nada detrás. La apelación al cliente es una estrategia empresarial. Dar calidad al cliente, es un mero acicate para que los trabajadores sean más productivos y crezcan los beneficios empresariales.

En la empresa, donde se produce una mercancía o un servicio, la idea de calidad ha funcionado bien: al fin y al cabo, todo vale cuando se trata de producir y vender más, pero ¿qué sucede cuando la idea de calidad se extiende en la educación? Un sector no lucrativo y donde no se produce una mercancía o un servicio, sino, si acaso, una relación basada en el aprendizaje y el conocimiento, vertebrada por el vínculo profesor y alumno. La respuesta a la pregunta anterior es que todo el proceso educativo ha pasado a interpretarse bajo la lógica mercantil de la calidad: el alumno es el cliente y el profesor y la institución universitaria son proveedores de

un servicio, que es comprado por el alumno. Este nuevo marco reformula los papeles tradicionales de alumno y profesor y, evidentemente, repercute en las condiciones de trabajo de este.

El trabajador de una empresa recibe consignas, por parte de los directivos, sobre lo que hay que hacer para conseguir la calidad, que está sujeta a normas muy aquilatadas, definidas desde la dirección o desde una agencia. Sin embargo, ¿quién define lo que es calidad en una institución como la universidad, sin una estructura jerárquica como en las empresas? ¿Quién define las pautas y los contenidos que los profesores han de seguir con los alumnos para conseguir la calidad? ¿Cómo puede estar seguro un profesor de que los conocimientos que imparte en sus clases son de calidad? La inexistencia de respuestas a estas preguntas produce una fuerte desestabilización en el profesorado al tener que responderlas en solitario. Parece que la calidad, en el contexto universitario actual, viene definida por satisfacer la demanda de profesionalidad que exige el cliente-alumno. En este marco interpretativo, surgen muchos dilemas al profesorado que agudizan su desestabilización. Dilemas en torno a los contenidos que hay que impartir; a si se estará preparado para responder a la demanda de profesionalidad de grupos de 50 alumnos, con diferentes expectativas y capacidades; a si se conocerá suficientemente las necesidades que demanda el mercado de trabajo en un sector profesional y de las que hay que partir para formar a los alumnos. El aprendizaje por competencias ha venido a paliar esta variabilidad y esta incertidumbre sobre lo que demanda el mercado y se forma a los alumnos con paquetes de competencias mínimas requeridas por el mundo profesional.

Cuando gobierna la lógica de la calidad, el profesor siempre se debe a un alumno-cliente que ha ido a buscar una formación que le capacite para un empleo. Si no se produce ese intercambio, siempre cabe la posibilidad de que planee la sensación de estafa en la relación entre alumno y profesor. ¿Estaré dando en clase lo que los alumnos necesitan?, pensará el profesor. ¿Me estarán dando lo que necesito? Pensará el alumno. Es cierto que hay muchos profesores que no se plantean estas preguntas

sobre qué es una enseñanza de calidad, pero para el modelo dominante constituyen por ese mismo hecho profesores de baja calidad. En cuanto a los alumnos, también hay muchos que no se preguntan si lo que estudian es de calidad y les servirá para encontrar empleo, pero cada vez más parece que sí distinguen lo que no tiene utilidad: los conocimientos puramente teóricos, críticos y que se interrogan sobre el sentido de las cosas. Esto se vive como conocimiento poco aplicable y cualquier profesor que apueste abiertamente por ello corre el riesgo de obtener una mala evaluación por parte de los estudiantes, porque ellos no han venido a la universidad a por ese tipo de formación. En esos casos, los profesores tendrán que soportar también la mala evaluación cotidiana que supone una mayor falta de atención, ver cómo en clase estudian los apuntes de otra asignatura o se entregan al móvil. Con suerte, esos profesores serán catalogados como tipos raros; lo normal es que se los considere unos pesados, sin más y, si endureciesen el nivel, pueden crear un enfrentamiento abierto en clase. Solo pueden endurecer el nivel los que estén seguros de dar asignaturas con alto valor de mercado.

Vivimos un tiempo de transición entre modelos de universidad y los argumentos anteriores están en mutación. Algunos de los referidos no son mayoritarios, pero acechan y se deberían afrontar institucionalmente ya que afectan a las condiciones de trabajo. También se encuentran alumnos implicados y motivados que no responden a la estructura de cliente y demandan otros estilos y otras formas de aprender a los que hoy las universidades fuertemente obsesionadas con la profesionalización de los alumnos no les dan cabida.

4.7. CAMBIO Y CONTINUIDAD EN LAS RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS DE TRABAJO

A la vista de los resultados de la tabla 8, el clima de relaciones y de trabajo del profesorado ofrece resultados negativos. Casi todos los indicadores considerados acumulan porcentajes muy altos, más del 60-70% de opiniones negativas. Las relaciones competitivas con los compañeros; los malos sistemas de adjudicación de la docencia; las relaciones

jerárquicas, que se adivinan conflictivas; el escaso trabajo colaborativo; la impresión generalizada de que los compañeros no se esfuerzan; la nula percepción de la comunidad universitaria, todos estos indicadores dibujan un panorama preocupante de disgregación institucional y colectiva. Únicamen-

te, las relaciones personales en caso de producirse un problema (ítem 2) o en caso de vivencias de zancadillas de los compañeros (ítem 8) muestran resultados en los que se perfila una muy matizada confianza en los compañeros. En estos dos últimos casos, se da una situación de equilibrio.

TABLA 8
Profesorado y relación entre compañeros de trabajo (%)

	Total. acuerdo	Acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	Desacuerdo	Total. Desacuerdo
1. La relación con los compañeros de departamento podría calificarse de competitiva	9,3	44,4	27,8	18,5	--
2. Si tuviese algún problema laboral, estoy seguro/a de que encontraría apoyo en mis compañeros/as	9,4	28,3	24,5	26,4	11,3
3. Los criterios para asignar la docencia en el Dpto. permiten asignar las materias al profesorado más adecuado	5,6	11,1	20,4	25,9	37
4. Se supone que en la Universidad no hay «jefes», pero yo personalmente he sentido el peso de las jerarquías	29,6	42,6	14,8	9,3	3,7
5. Es fácil encontrar ocasiones de trabajo colaborativo con compañeros/as universitarios	7,5	24,5	22,6	32,1	13,2
6. El trabajo colaborativo se fomenta suficientemente desde la institución	--	7,5	22,6	30,2	39,6
7. Hay muchos compañeros que se acomodan y apenas aportan nuevos conocimientos ni buena docencia ajustada a las necesidades actuales	20,8	50,9	26,4	1,9	--
8. He tenido la experiencia personal de sentir que otros/as compañeros/as me ponían la zancadilla para mejorar ellos	7,5	28,3	32,1	18,9	7,5
9. En realidad, no puede hablarse de una comunidad universitaria, cada cual va a lo suyo	25,5	25,5	30,9	18,2	--

En cuanto a diferencias de opinión por género, la idea de confianza en el apoyo de los compañeros (ítem 2) encuentra un mayor grado de acuerdo entre los varones (48%) que entre las mujeres (21%). La sensación de mala distribución de la docencia está muy extendida entre las mujeres (80%) frente a los varones (54%). Finalmente, la percepción de que los compañeros se acomodan y no aportan una buena docencia o nuevos conocimientos está mucho más extendida entre los varones (82%) que

sobre las mujeres (58%). Es inquietante, sobre todo entre los varones, la actitud de desconfianza —de que los malos son los otros— que anuncia un muy poco empático clima organizativo.

Algunas de las investigaciones consultadas han puesto el acento en el empeoramiento de las condiciones de trabajo ligadas al deterioro de las relaciones entre compañeros. En su investigación mediante *focus group*, Durat y Brunet (2014) recopilan una variada gama de menciones procedentes de los

discursos de los profesores franceses entrevistados, que reflejan problemas en las relaciones entre compañeros o en los equipos de investigación. Es bien llamativa la gravedad de algunas de las conductas referidas, que creeríamos alejadas e impropias del medio universitario. Quizá la dinámica grupal de la técnica de investigación utilizada posibilitó la exteriorización de estas prácticas que no suelen expresarse en público, ni aparecen con tanto lujo de detalles en los cuestionarios cerrados. Durat y Brunet refieren: faltas de respeto en privado y en público, colegas manipuladores, rivalidades, intimidaciones y desprecio, conflictos causados por egos sobredimensionados, abusos de poder hacia otros profesores, hacia el personal de servicios, hacia alumnos, entre otros. Este tema de los abusos y del *mobbing* cuenta con algunos estudios para el caso español con un enfoque jurídico —mediante análisis de jurisprudencia— o desde la Psicología —generalmente, con la aplicación del cuestionario del Barómetro Cisneros— (Caro y Bonachera, 2010) con resultados muy elevados.

En la recomendable novela *El camino de Ida*, Ricardo Piglia (que fue profesor en universidades como Harvard y Princeton) desarrolla su relato en un campus universitario, no exento de algunas de las manifestaciones del párrafo anterior. Piglia sentencia certeramente: «Los campus son pacíficos y elegantes, están pensados para dejar afuera la experiencia y las pasiones pero corren por debajo altas olas de cólera subterránea: la terrible violencia de los hombres educados» (Piglia, 2013). Pensándolo a partir de Piglia, no es inusual en las universidades esta cólera subterránea, que a veces emerge, en forma de rencor perenne, demostrando la insana incapacidad del violento para reconciliarse. En otra excelente novela de campus, *Stoner*, de John Williams (2010), se narra, a lo largo de toda su segunda parte, el acoso de que es objeto el protagonista por parte de una de estas figuras enfermizas que también pueblan las universidades.

La socióloga francesa Laurence Viry (2006) ha analizado algunos de estos comportamientos a través de entrevistas en profundidad a profesores franceses. Parte de la idea de que el principal deterioro de las condiciones de trabajo del profesorado

radica en el empeoramiento de las relaciones entre compañeros. Para Viry, la envidia y la necesidad del reconocimiento, siempre presentes se activan con la modernización actual que ha aumentado la comparación constante mediante la evaluación permanente, promociones, investigación, participación en conferencias, tribunales, etc. En esta «República de los Egos», que reza el título de su libro, se relatan los saltos que llevan de la necesidad de reconocimiento a la envidia, de la envidia a la rivalidad y de la rivalidad al odio. A veces no se franquean todos estos pasos y la envidia solo da lugar a una rivalidad productiva beneficiosa, pero en los peores casos desemboca en el odio y el resentimiento que se expresa en forma conflictiva y en violencias variadas. Viry rastrea la violencia simbólica de esta institución aparentemente paradisíaca en la que, sin embargo, habitan los clanes, las deudas, la carrera como prioridad en sí misma.

Otros estudios coinciden con la importancia de las relaciones personales y su deterioro como rasgo que empeora las condiciones de trabajo. Musselin (2012) recoge en su informe de encuesta sobre la universidad francesa cómo un 66% de los entrevistados responden afirmativamente a la cuestión «en el curso de los últimos años ha habido un aumento de tensión entre compañeros». Por su parte, Le Lay (2012) resalta cómo se hace cada vez más presente la sequía en los intercambios intelectuales entre colegas y el aislamiento. Estos factores están relacionados en la literatura con problemas de salud mental debido a la falta de apoyos horizontales y verticales que pueden aportar unas relaciones comunitarias más sólidas.

Mencionaremos dos semilleros de conflictos para finalizar este apartado. El primero es muy reciente, proviene del decreto Wert que, en 2012, aprovechó el ambiente de recortes que ha acompañado a la crisis para aumentar considerablemente la carga docente del profesorado. En realidad, no se trataba de un recorte, sino de una reestructuración: algunos profesores, que no tenían reconocidos sexenios de investigación o no los tenían «vivos», vieron incrementada su carga docente y aquellos que sí los tenían, pudieron beneficiarse de rebajas considerables en dicha carga. Esto ha creado una

fractura en el profesorado basada en aquellos que son reconocidos institucionalmente como investigadores y aquellos que no lo son. A los investigadores se les ha premiado mediante la reducción de sus horas de docencia. A aquellos otros profesores sin investigación reconocida se les ha aumentado su carga. Muchos han manifestado que la docencia se ha utilizado como un castigo, del cual el grupo de «investigadores» se ha librado. La investigación ha pasado por delante de la docencia, convertida en el «trabajo sucio» del profesorado, en el sentido utilizado por el célebre sociólogo Everett Hughes (1962), quien mostró en sus investigaciones que todos los oficios tienen una faceta de trabajo sucio que los grupos profesionales mejor situados tratan de hacer que la cumplan los grupos subalternos. En esta jerarquía simbólica de tareas, valoradas diferencialmente, se encuentra hoy el binomio docencia-investigación. En ciencias sociales, el decreto Wert, en términos de reorganización del «trabajo sucio» ha tenido un efecto muy corrosivo sobre una parte importante del profesorado.

El segundo conflicto aún larvado, pero con un futuro resplandeciente es el de funcionarios acomodados vs. contratados productivos. Es un conflicto entre categorías laborales y de carácter generacional. Los nuevos profesores –sobre todo ayudantes y una parte de los contratados doctores– que han entrado en la universidad en los últimos diez años, han conocido únicamente el modelo actual de exigencias administrativas que hemos descrito (evaluación-acreditación-investigación). Las actitudes hacia dicho modelo por parte de los profesores jóvenes pueden ser diversas, pero tienen en común que no pueden escapar de todos sus requerimientos. Frente a ellos, los profesores funcionarios de más edad tienen más opciones para esquivarlo, a veces con costes, pero sin poner en peligro su estabilidad laboral. Esto genera potenciales divisiones internas entre ambos grupos. Entre los profesores más jóvenes, cunde la idea de que el grupo de funcionarios se ha acomodado, es poco productivo, poco actualizado y habría que acabar con esa situación. Los profesores jóvenes se perciben con mayor productividad y con aire de renovación de esa universidad endogámica y esclerotizada. En las posiciones más

extremas, esta visión coincide con la que se ha aireado tan frecuentemente en los círculos afines a la universidad de la excelencia que propone la desfuncionarización y la reducción de la edad media del profesorado (Sanz y Cruz, 2010). A pesar de que se manifiesta poco en público y por ahora no enturbia explícitamente las relaciones en el seno de los departamentos, esta es una posición que se extiende y con ella una nueva fragmentación en el seno del profesorado. No es extraño, pues, que la imagen de una comunidad universitaria salga tan débil en los datos que hemos presentado.

CONCLUSIONES

Los datos presentados y discutidos en las páginas anteriores dejan muchas cuestiones planteadas. En términos generales, apuntan a indudables procesos de precariedad en curso. Las dificultades de conciliación, las dinámicas de autoexplotación, los procesos de competitividad y la fragmentación de la comunidad de docentes por categorías son factores que empeorarán, sin duda, la salud laboral del profesorado. Los pocos estudios que han abordado los riesgos psicosociales ya lo confirman y los aún más escasos, de orientación sociológica, que han subrayado la erosión de las relaciones en el seno de la comunidad universitaria o la pérdida de control sobre el trabajo docente, anuncian también este empeoramiento.

Debido a que el cuestionario no permite hacer un análisis retrospectivo, en muchas preguntas no sabemos exactamente el efecto concreto sobre el profesorado de los cambios en las condiciones de trabajo a partir de la LOU. Sin embargo, las respuestas profundamente críticas hacia algunos de los procesos que esta ley ha implantado apuntan tendencias preocupantes a este respecto. Los resultados obtenidos deberían transmitir un mensaje a las instituciones para realizar estudios con más medios, que permitan muestras mayores y un acceso a las diferentes áreas de conocimiento y categorías laborales en la universidad. A la espera de este tipo de estudios con mayor representatividad, quizá la aportación mayor del presente artículo es, precisamente, el bosquejo de las tendencias fundamenta-

les y preocupantes en cuanto a las condiciones de trabajo y la precariedad en el profesorado.

Los expertos en salud laboral insisten en que para que esta no empeore es necesario reforzar los mecanismos de defensa comunitarios y el reconocimiento social e institucional del trabajo. A la luz de los datos expuestos, estas dos protecciones están viendo reducida su presencia en el contexto de un modelo de universidad de la excelencia, con cambios precipitados e imprudentes y poca preocupación por la salud de sus miembros: hoy en día preocuparte por la salud y la conciliación te deja fuera de la carrera hacia la excelencia. Esta contradicción es seguramente una de las razones que propulsará el ascenso de la precariedad laboral y vital entre el profesorado de la universidad de la excelencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ABORD DE CHATILLON, E. y DESMARAIS, C. (2012) Le Nouveau Management Public est-il pathogène? *Management international*, vol. 16, n° 3, pp. 10-24.
- AGULLÓ, I. (2013) Eternamente Doctores: ¿Mérito o carga? *Sociología del Trabajo*, n°. 78, pp. 35-50.
- ALI, N., y ROUCH, J.P. (2013) «Le «je suis débordé» de l'enseignant-chercheur. Petite mécanique des pressions et ajustements temporels», *Temporalites*, n° 18, (en línea) <<https://temporalites.revues.org/2632>> (consultado: 15-8-2015).
- ALVAREZ, D. (2012) *Le travail occulte en production académique*. Octarès, Toulouse.
- AMIGOT LEACHE, P. y MARTÍNEZ SODORNI, L. (2013) Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización, *Athena Digital*, n° 13(1): pp. 99-120.
- ARQUERO, J. L. y DONOSO, J. A. (2013) «Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad», *Revista de Contabilidad* n° 16 (2), pp.94-105.
- ARQUERO, J. L., DONOSO, J. A., HASSALL, T. y JOYCE, J. (2006). El impacto del síndrome Burnout en los profesores noveles. Un estudio piloto. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 27, pp. 69-82.
- BEAUVALLÉ, M. (2009) *Les stratégies absurdes*, Editions du Seuil, Paris.
- BENNINGHOFF, M. (2011) «Publish or perish!»: la fabrique du chercheur-entrepreneur», *Carnets de bord*, n° 17, pp. 47-58.
- BERMEJO, J. C. (2009): *La fábrica de la ignorancia*, Akal, Madrid.
- BERMEJO, J.C. (2012) La consagración de la mentira. Siglo XXI, Madrid.
- BONNEVILLE, L. (2014) «Les pressions vécues et décrites par des professeurs d'une université canadienne», *Questions de communication*, n° 26, pp.197-218.
- BOURDIEU, P. (2008) Homo Academicus, Siglo XXI, Madrid.
- BOUSQUET, M. (2008) *How the university works: higher education and low-wage nation*. New York University Press, New York y London.
- BRUNO, I. (2010) 2010: l'odyssée de l'«espace européen de la connaissance». Comment la stratégie de Lisbonne gouverne les politiques d'enseignement supérieur, *Économies et Sociétés. Cahiers de l'ISMÉA*, 43, 535-558.
- BRUNO, I. (2013) «Le Malcolm Baldrige National Quality Award: des «gourous» aux «missionnaires» de la qualité», *Sociétés Contemporaines*, n° 89, pp. 47-71.
- BUENDÍA, J. (2003) Riesgos psicosociales en la universidad. El síndrome de «burnout» y el «mobbing». *La Mutua. Fraternidad-Muprespa*, n° 9, pp. 5-19.
- CARO MUÑOZ, A y BONACHERA LEDRO, M.I (2010) Un análisis práctico sobre el fenómeno del «mobbing» en la Universidad, *Revista Jurídica de Castilla y León*. n.º 20.
- CHABOT, P. (2013), *Global burn-out*, Presses universitaires de France, Paris.
- CIFRE, E. y LLORENS, S. (2002). Burnout en profesores de la UJI: un estudio diferencial. Comunicación presentada en las VII Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I. Castelló. Mayo, 24 abril.
- CIFRE, E., LLORENS, S., SALANOVA, M. y MARTÍNEZ, I. (2003) Salud psicosocial en profesores: Repercusiones para la mejora en la gestión de los RRHH, *Estudios Financieros*, 247, 153-168.
- CLARK, B.R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of*

- Transformation*, Oxford, Pergamon & Elsevier Science.
- DAVIS, L. (2004) *Enemies of Promise. Publishing, Perishing, and the eclipse of scholarship*, Prickly Paradigm, Chicago.
- DEJOURS, Ch. (1998) *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Seuil, Paris.
- DEL RIO CARRAL, M. y FUSULIER, B. (2013) «Jóvenes investigadores frente a las exigencias de disponibilidad temporal», *Temporalidades – Revista de ciencias humanas y sociales*, nº 18, [en línea].
- DÍAZ SANTIAGO, M.J. (2013) Experiencia no académica: el profesorado asociado como actor doblemente precarizado *Sociología Del Trabajo* Nº. 78, pp. 51-71.
- DURAT, L. y BRUNET, F. (2014) Les facteurs de risques psycho-sociaux chez les personnels de l'enseignement et de la recherche, *Formation emploi*, nº 125, pp. 29-46.
- FAURE, S., SOULIE, Ch. y MILLET, M. (2008) «Visions et divisions à l'université», *Recherche et formation* nº 57 pp. 79-87.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO (FEC-CCO) (2015) Evolución de los presupuestos de las universidades públicas 2010-2014, (en línea) <http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/1980116-Evolucion_de_los_presupuestos_de_las_universidades_publicas_2010-2014.pdf> (Consultado: 2-9-2015).
- FERGUSON, C., MARCUS, A. y ORANSKY, I. (2014) The Peer-Review Scam, *Nature*, vol 515, 27 November 2014.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. y SERRANO, C. (2009): *El Plan Bolonia* (Madrid, Los Libros de la Catarata).
- FERREIRO BAAMONDE, X. (2010) Mercantilización y precarización del conocimiento, en *Edu-Factory y Universidad Nómada* (comp.) *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Ed. Traficantes de sueños, Madrid.
- FOUCAULT, M. (2007): *Nacimiento de la biopolítica*, FCE, Buenos Aires.
- GARCÍA CALAVIA, M. A. (2014) El trabajo del profesorado de las universidades públicas españolas. Un estudio de caso. *Sociología del trabajo*, nº 82, pp. 28-50.
- GINGRAS, Y. (2013) *Sociologie des sciences*, PUF, París.
- GINGRAS, Y. (2014) Les dérives de l'évaluation de la recherche. Du bon usage de la bibliométrie, *Raisons d'Agir*, Paris.
- GORI, R. (2009) «De l'extension sociale de la norme à l'inservitude volontaire, en Gori, R., Cassin, B. y Laval, Ch. *L'Appel des appels. Pour une insurrection des consciences*, Mille et une nuits, Paris.
- GUERRERO, E. (2002). Un trabajo de investigación sobre estrés y burnout en el profesorado universitario. *Revista de Educación*, 21, pp. 97-118.
- HATCHER, R. (2003) La marchandisation en route. Éducation & business au Royaume-Uni, *Revue Agone* nº 29-30 pp. 83-98.
- HUGHES, E. (1962) Good People and Dirty Work, *Social Problems*, 10 (1): pp. 3-11.
- INSEL, A. (2009), «Publish or perish! La soumission formelle de la connaissance au capital», *Revue Mauss*, nº 33, pp. 141-153.
- ISTAS (2011) Evolución de la exposición de los asalariados a los riesgos psicosociales en España entre los años 2005 y 2010, (en línea) <<http://www.istas.net/web/abreenlace.asp?idenlace=9345>> (consultado 12-8-2015).
- KARPIK, L. (2012) Performance, excellence et création scientifique, *Revue Française de Socio-Économie* nº 10, (2) pp. 113-135.
- LAMONT, M. (2009) *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment*, Harvard University Press.
- LAVAL, Ch y DARDOT, P. (2013) La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal, Gedisa, Barcelona.
- LE LAY, S. (2012) «Peut-on souffrir au travail dans la recherche scientifique publique? Éléments de débat», *Mouvements*, nº 71, pp. 93-111.
- LLOVET, J. (2011) Adéu a la Universitat, Galaxia Gutenberg, Barcelona.
- MARUGÁN, B. y CRUCES, J. (2013) Fragmentación y precariedad en la Universidad, *Sociología del trabajo*, nº 78, pp.10-34.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1997). *MBI: Inventario Burnout de Maslach: síndrome del «quemado» por estrés laboral asistencial*.

- manual*. Madrid: Tea. Traducción y normalización N. Seisdedos.
- MONTLIBERT, Ch. de (2003) La «professionnalisation» des enseignements universitaires, *Revue Agone*, nº 29-30.
- MUSSELIN C. *et al.*, (2012) *La gouvernance des universités françaises Pouvoir, évaluation et identité*, Paris, Cnam, Sciences Po-CSO-CNRS, UPEC, HEC Montréal.
- NEWFIELD, Ch. (2009) «The corporate university and the financial crisis: what is going on?», en The Edu-Factory Collective, *Toward a global autonomous university*. New York: Autonomedia.
- NEWFIELD, Ch. (2008) *Unmaking the Public University: The Forty-Year Assault on the Middle Class*. Cambridge: Harvard University Press.
- PACITTO, J.C., GAY, M. CHARLET, J.L. (2014) Malaise a l'université: les enseignants-chercheurs ont la parole, (en línea) informe Fédération Nationale des Syndicats Autonomes de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche <<http://supautonome.com>> (consultado 1-9-2015).
- P.É.C.R.E.S (2011) *Recherche précarisée, recherche atomisée. Production et transmission des savoirs à l'heure de la précarisation*, Raisons d'Agir, Paris
- PEREZ, J. (2015) Les revues de sciences humaines et sociales. L'évaluation de la recherche et des chercheurs. *Savoir-Agir* nº 32 101-106.
- PIGLIA, R. (2013) *El Camino de Ida*, Anagrama, Barcelona.
- PINTO, V. (2012) *Valutare e punire*, Edizioni Cronopio, Nápoles.
- QUESSADA D. (2010), «« De la sousveillance » La surveillance globale, un nouveau mode de gouvernementalité», *Multitudes*, nº 40, pp. 54-59
- RAMÍO, C. (2014) *Manual para los atribulados profesores universitarios. Guía de supervivencia*, Los libros de la catarata, Madrid.
- READINGS, B. (2013) *Dans les ruines de l'université*, Lux Éditeur, Montreal.
- RECALCATI, M. (2014) *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino
- RHODES, G. y SHLAUGHTER, S. (2010): Capitalismo académico en la nueva economía: retos y decisiones, *Pasajes*, 33, 43-59.
- SÁNCHEZ, J., MUÑOZ, E., y MONTORO, FJ. (2009) ¿Cómo mejorar las tasas de respuestas en encuestas *on line*? *Revista de estudios empresariales* nº 1, pp. 45-62.
- SANTOS, B. de Sousa (2005): *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (México, Universidad Autónoma de México).
- SANZ MENÉNDEZ, L. y CRUZ CASTRO, L. (2010) «Mobility vs. job stability: Assessing tenure and productivity outcomes», *Research Policy*, nº 39 (1), pp.27-38
- SEVILLA, C. (2010): *La fábrica del conocimiento. La universidad-empresa en la producción flexible* (Barcelona, El Viejo Topo).
- SILVESTONE, R. y HIRSCH, E. (Ed.) (1992) *Consuming technologies: Media and information in domestic spaces*, Routledge, London.
- SISTO, V. (2007) *Managerialismo y trivialización de la Universidad*, *Nómadas* nº 27 pp. 8-21
- SOTIRIS, P. (2013): Teorizando la universidad-empresa. Preguntas abiertas y algunas posibles respuestas, en Fernández, J., Urbán, M. y Sevilla, C. (coords.) *De la nueva miseria. La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil* (Madrid, Akal) (43-66).
- STANDING, G. (2013) *El Precariado. Una nueva clase social*, Ed. Pasado y Presente, Barcelona.
- URKIJOTILLA, M. (2012) la evaluación de la calidad de la ciencia: problemas para el diseño de procedimientos y criterios homogéneos, en Romero y Caro (eds.) *La gestión y la organización de la ciencia*, Tirant lo Blanch, Valencia.
- VIRY, L. (2006) *Le monde vécu des universitaires ou la République des Egos*, P.U.R, Rennes.
- WHILHITE, A. y FONG, E. (2012) «Coercitive citation in academic publishing», *Science*, nº 335, pp. 542-543.
- WILLIAMS, J. (2010) *Stoner*, Ediciones Baile del Sol, Tenerife.
- WOUTERS, P. (2006) «Aux Origines de la scientometrie», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 164 pp 10-21
- ZAMORA, J.A. (2010) Docencia e investigación en la «sociedad del conocimiento». Una aproximación crítica, *El combate del pensamiento*, nº 7-8 pp. 29-39.