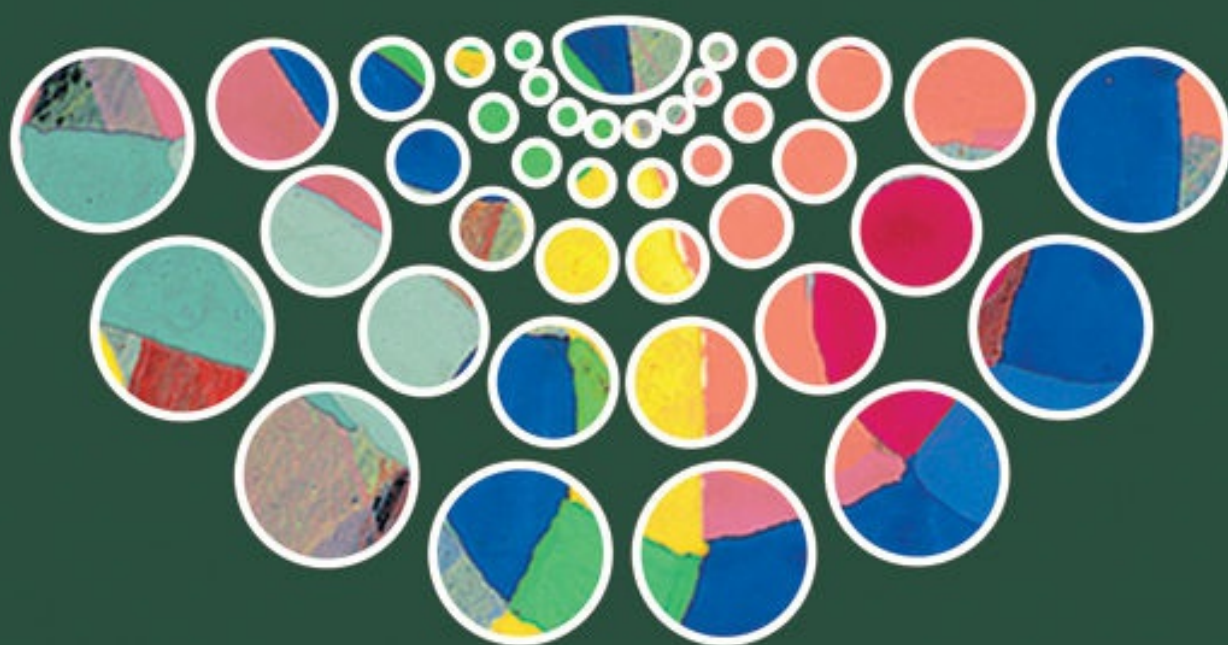


universitaria

Catedráticos de Universidad

**De líderes académicos
a académicos que lideran**



Linda **EVANS**

narcea

Catedráticos de Universidad

De líderes académicos
a académicos que lideran

Linda Evans

Prólogo a la edición española

Miguel A. Zabalza

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Índice

PRÓLOGO A LA EDICIÓN ESPAÑOLA. *Miguel A. Zabalza Beraza*

INTRODUCCIÓN

I. CONTEXTOS Y CONCEPTOS

- . **Qué sabemos sobre los catedráticos y sobre el ejercicio de la cátedra**
Orígenes y etimología: la cátedra en tanto que docencia
De la docencia a la investigación. Cambiando objetivos y prioridades
Intentando hacer algo: influencia, imposición e instrumentos de estado
Las universidades como «hacedoras de reyes». Difusión y confusión de su papel
Un desequilibrado «cuerpo de catedráticos»
En conclusión. Una reforma emergente
- . **Profesionalidad: examinando este concepto**
Concepciones de la profesionalidad en desarrollo
Reconceptualizando la profesionalidad: una interpretación alternativa
Cuatro versiones de la profesionalidad
- . **El liderazgo académico, los líderes y «los liderados». Clarificando conceptos y términos**
Concepto de liderazgo académico: lo que sabemos y lo que no
Investigación sobre liderazgo educativo: un paisaje en desarrollo
Qué entendemos por liderazgo. Una perspectiva crítica
Una perspectiva personal sobre qué es liderazgo
Qué es el liderazgo académico: una interpretación personal
La teoría se encuentra con la práctica: conceptualización y definición del liderazgo
- . **Qué significa ser catedrático y qué se espera de su función. En busca de respuestas**
Cuatro Estudios de investigación en torno a los catedráticos

Comentarios finales

II. LAS PERSPECTIVAS DE «LOS LIDERADOS»

- . **Catedráticos «que lideran». Percepciones positivas del liderazgo académico de los catedráticos**
Delineando los rasgos de los catedráticos «que lideran»
Distinción y capacidad de relación como factores de influencia
- . **¿Malos catedráticos? Cuando «no dan la talla»**
Quejas, resentimientos y recriminaciones: testimonios de comportamientos inadecuados por parte de los catedráticos
- . **Valoraciones del liderazgo académico de los catedráticos: analizando en profundidad**
En qué se basan las expectativas: el liderazgo implícito
La teoría de la proximidad y los contextos laborales
La teoría de la proximidad como base para valorar un ejercicio de cátedra «que lidera»

III. LAS PERSPECTIVAS DE LOS CATEDRÁTICOS

- . **Convertirse en catedrático en la academia del Reino Unido. Negociando un camino**
Privilegio, rendimiento y personalidad. ¿Ingredientes del ejercicio de una cátedra?
Cruzar el umbral: lograr una cátedra
- . **Ocupar una cátedra en la academia del siglo XXI. La profesionalidad que los catedráticos «ejecutan»**
De la profesionalidad «exigida» a la «ejecutada»: puentes, barreras y rodeos
Satisfacer las expectativas
- 0. **Persiguiendo el ideal: moral y realización en el empleo entre el cuerpo de catedráticos**
Conceptualización y definición
Bases y vínculos de influencia
Actitudes y afectos vinculados al trabajo

IV. REFORMULAR LA PROFESIONALIDAD DEL CUERPO DE CATEDRÁTICOS

- 1. Profesionalidad bajo presión: problematizando el liderazgo académico del cuerpo de catedráticos**
Heterogeneidad y variabilidad: influencias y consecuencias
Catedráticos «demasiado solicitados»
- 2. De líderes académicos a académicos que lideran. Replantando el ejercicio de la cátedra en el siglo XXI**
Estudiar la situación: lo bueno, lo malo y lo feo
Encajarse, a presión, en un marco estrecho
De líderes académicos a académicos que lideran
Considerando todas las posibilidades: utilizar el equipo de catedráticos.
Profesionalidad de los catedráticos en el siglo XXI

APÉNDICE: Jerarquía de grados académicos en el Reino Unido

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRÓLOGO A LA EDICIÓN ESPAÑOLA

¿Qué significa ser catedrático/a en la universidad actual? ¿Cuál es su función en la compleja dinámica que hoy caracteriza a nuestras instituciones de Educación Superior? ¿Cómo ha variado esa función a lo largo de la historia de las universidades? ¿Qué se espera de ellos y ellas de cara al futuro? Preguntas interesantes que trata de responder este libro de Linda Evans, una conocida colega inglesa que, como ella misma confiesa, se ha convertido en catedrática (*professor*) gracias a sus estudios sobre los catedráticos.

Lo primero que sorprende cuando uno se adentra en esta temática es la cantidad enorme de literatura e investigaciones que existe al respecto en el contexto anglosajón. Ese fue el motivo por el que se consideró que sería interesante añadir a nuestra colección de NARCEA UNIVERSITARIA un texto que hablara sobre las cátedras universitarias y quienes las ocupan.

Tras decidimos por este estupendo trabajo de Linda Evans, la editorial ha considerado que quizás fuera conveniente incluir un pequeño prólogo que contextualizara las argumentaciones de la autora en el entorno español e iberoamericano al que se dirigen nuestros libros. Ése y no otro es el sentido de este prólogo, tarea que asumo con sumo placer y no escaso interés personal pues, como a la propia autora, también a mí el tema me afecta como catedrático y como investigador de asuntos relacionados con la vida y el quehacer de los académicos (proyectos de investigación sobre los méritos de las universidades españolas y sobre buenas prácticas de docentes universitarios).

La primera consideración que tras la primera lectura del texto se me ocurre es la misma que, a veces, me han hecho los estudiantes tras alguno de los cursos o conferencias que me ha tocado impartir: «oiga, y esto por qué no nos lo han explicado al comienzo de todo; nos hubiera ayudado a entenderlo todo mejor». Esa sensación tengo al concluir mi relectura más reposada de las galeradas: este texto me habría sido de mucha utilidad si lo hubiera tenido a mano allá en los finales años ochenta cuando accedí a la cátedra. Y, desde luego, serviría mucho a quienes ya lo son o esperan serlo en el futuro.

Es un hermoso libro de cabecera para recuperar el sentido y los compromisos académicos (y no académicos) que se asumen con el rol de catedrático.

El libro comienza con una revisión histórica de la aparición de las cátedras en el Reino Unido. Resulta un mirar ajeno a nuestra propia historia, pero probablemente, no muy alejado de lo acontecido en otros contextos del mundo occidental. Sobre el origen de las cátedras en el ámbito hispanoamericano ha investigado la profesora salmantina

Águeda Ma. Rodríguez Cruz¹ destacando que frente al sentido de privilegio discrecional que tuvieron en Inglaterra, las cátedras de Bolonia y Salamanca, según establecían sus estatutos de 1538, debían acomodarse a una compleja normativa destinada a salvaguardar su fundamento en el mérito y el reconocimiento de colegas y estudiantes. Los Rectores, en su toma de posesión, debían jurar el compromiso de proveer las cátedras necesarias «sin dejarse sobornar con recomendaciones u obsequios». Las cátedras debían estar reservadas para aquellos candidatos que mejores méritos fueran capaces de demostrar para cumplir con honor (los votos los debían recibir, entre otros de sus estudiantes) su función magisterial.

Pero más allá de esa revisión histórica que requiere miradas atentas a la peculiar evolución de las instituciones universitarias en cada entorno, las temáticas por las que va transitando la autora son claramente coincidentes con las preocupaciones que podemos tener en nuestros países. Sin duda alguna, las universidades han cambiado mucho en los últimos años en su estructura, en sus dinámicas internas, en su relación con la sociedad, en la definición de su sentido y en sus prioridades. Y tales cambios han supuesto alteraciones sustanciales en el ser y el hacer de quienes formamos parte de ellas, sea como directivos, como docentes, como personal de administración y servicios, como estudiantes. Tampoco podría ser de otra, pues también la sociedad ha cambiado y lo han hecho las políticas educativas y de formación. Al fin y al cabo, las universidades no son sino una pieza más del sistema global a través del cual la sociedad a la que pertenecen trata de ir acomodándose a las necesidades de cada momento y buscando vías de progreso. Obviamente, el cambio no es solo estructural y fáctico, sino ideológico. Circunstancia que hace que no solo cambien las cosas, los tiempos, las acciones, sino los significados que esas cosas tienen, el valor que se les otorga, la finalidad a la que se vinculan. En lo que se refiere a las cátedras y quienes las ocupan, ambas dimensiones del cambio han resultado cruciales tal como lo va analizando la profesora Evans en este libro.

Algunos de los temas que se van abordando en el libro están siendo cruciales también en el ámbito español. El primero de ellos, el que afecta al propio sentido de las cátedras y a su función institucional. Durante mucho tiempo, las cátedras fueron el eje central de la organización académica de las Facultades. Típicos fueron los casos de las Facultades de Medicina, de Derecho, de Filosofía y Letras: cada cátedra definía un amplio espacio disciplinar, reunía en torno al catedrático o catedrática correspondiente a un grupo de docentes especialistas en esa disciplina y se responsabilizaba de la docencia perteneciente al mismo. Fue un modelo coherente con un modelo formativo disciplinar y disgregado. Cada cátedra generaba espacios de poder (feudos, los llama Evans), autonomía e influencia para los docentes que los ocupaban. La formación constituía un proceso sumatorio en el que era tarea de cada estudiante el ir integrando lo que el sistema le ofrecía de manera disgregada en cada una de las cátedras.

La progresiva subdivisión de las disciplinas y la correspondiente multiplicación de las cátedras con escasa masa crítica hicieron más compleja la gestión académica y se hizo patente la necesidad de constituir instancias organizativas más complejas que

reunieran aquellas cátedras y docentes con temáticas vinculadas. Aparecieron así, al menos en el contexto español, los «Departamentos»² como los «unidad estructural universitaria que agrupará a las personas y los medios materiales destinados a la labor docente, formativa e investigadora en el campo de una determinada disciplina o disciplinas afines» (art. 1). Años más tarde (1984), con el fin de regular los concurso para proveer el acceso a las cátedras y otros puestos docentes, se articulan las denominadas «áreas de conocimiento»³ como «campo de saber caracterizado por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores nacionales e internacionales» (art. 2.2). Incluidas en estas nuevas estructuras administrativas (cuya coherencia interna inicial se fue desvirtuando en el marco de las micropolíticas internas de cada universidad), las cátedras fueron perdiendo su sentido institucional y acabaron vinculándose a méritos individuales, se convirtieron en mecanismos de promoción personal del profesorado.

Este cambio sustantivo en su naturaleza ocasionó, también en España, los problemas en el liderazgo, que tan bien describe Linda Evans en este libro. Lo importante no son las cátedras sino las personas que las ocupan. Perdido el nivel jerárquico elevado de las cátedras en la estructura institucional y, con ello, el poder intrínseco que los catedráticos y catedráticas poseían por su posición, lo que queda es la autoridad científica y moral de quien la ocupe.

Con todo, ha perdurado su valor simbólico y ser catedrático o catedrática continúa siendo la meta personal y profesional de muchos docentes universitarios. Cuáles sean las cátedras existentes o quién las ocupe y/o a través de qué procedimientos se accede a ellas, se ha convertido, igualmente, en contenido de algunos de los intensos debates que en la actualidad se producen en torno a la universidad y su posicionamiento en relación a las dinámicas sociales: el porcentaje de mujeres catedráticas; la existencia de cátedras vinculadas a empresas; la distribución de cátedras entre las diversas áreas científicas y humanísticas; el acceso a cátedras por méritos docentes frente a méritos de investigación, etc.

De gran interés me ha parecido, por su actualidad en nuestras instituciones, todo lo que la autora señala sobre el progresivo escoramiento hacia los méritos en investigación (en detrimento de los vinculados a la docencia) en los procesos para el acceso a las cátedras. En realidad, todo modelo de organización del personal basado en el mérito, tiende por su propia naturaleza a la diferenciación y el establecimiento de jerarquías. Esa función está en la esencia misma de las cátedras: se trata de seleccionar a los mejores docentes para que ocupen los puestos elevados de la pirámide y, desde allí, puedan servir de referencia al resto.

Si la diferenciación va unida a sistemas retributivos y de poder, se consolida una estructura jerárquica y competitiva que, supuestamente, estaría destinada a movilizar hacia el esfuerzo y la eficacia a todo el personal. Bajo esa mentalidad se han distribuido habitualmente las cátedras en las universidades, pero sus efectos no han sido los pretendidos y, en muchas ocasiones, hasta se han llegado a provocar, justamente, los contrarios. En primer lugar, porque la diferenciación no solamente se ha proyectado

sobre los méritos de las personas sino sobre el valor de los contenidos de la enseñanza (saturación de cátedras en unas áreas o disciplinas en detrimento de otras) y sobre la naturaleza de los méritos que se toman en consideración (priorización de la investigación sobre la docencia). La gestión institucional de las cátedras se ha ido convirtiendo así en un mecanismo más de las políticas educativas y de formación, orientadas a sincronizar los objetivos institucionales de las universidades con los objetivos y la agenda de los gobiernos para atender al sistema productivo y mejorar los niveles de competitividad de cada país en el ámbito científico internacional.

En ese marco, el tradicional sentido de las cátedras y la función institucional que se les atribuía, sobre todo en términos de liderazgo académico, ha ido perdiendo sentido. Por eso, resultan especialmente interesantes las partes del libro que se refieren a la profesionalidad de los catedráticos, a su liderazgo basado en la configuración de equipos y no en el individualismo, a los efectos deletéreos de la «performatividad» y la burocracia meritocrática, a la ventaja de los *clusters*, etc.

Linda Evans presenta, en los datos de varios trabajos suyos anteriores sobre la función de liderazgo, qué se tiende a esperar de quienes ocupan las cátedras: el liderazgo de los catedráticos y catedráticas visto desde ellos mismos, desde lo que cuentan los liderados y desde las propias condiciones que impone la tarea de liderar. Un interesante recorrido empírico por el territorio profesional de los catedráticos. Perspectiva que mejora cuando la autora presenta los relatos que diferentes docentes, catedráticos y catedráticas, hacen sobre su propia experiencia como tales. La vida real llena de sentido las ideas y experiencias que cada uno de ellos y ellas expone y nos sitúa ante lo que «ser catedrático» tiene de vida, de contradicciones, de privilegio, de frustración... Es fácil identificarse con las historias que Evans recoge.

En definitiva, es un libro interesante. Muy interesante. Para quienes somos ya catedráticos y, sobre todo, para quienes aspiran a serlo. Es bastante habitual que quienes acceden a una cátedra sientan que, con ello, se reconocen sus méritos y que, por tanto, ese momento es el final de un duro recorrido por la profesión. Han alcanzado la meta. Han llegado. Más difícil resulta asumir que, junto a la satisfacción y el orgullo de haber logrado la cátedra, hacerlo supone asumir nuevos compromisos con la profesión, con la institución en que la ejercen, con los colegas y consigo mismo. En definitiva, Linda Evans trata de responder a esa pregunta clave: ¿qué significa ser catedrático en la universidad del siglo XXI? ¿Qué se espera de ellos y ellas?

Una nota final sobre la terminología

Como la autora reconoce en el prólogo éste no es un libro que se refiera a todos los docentes universitarios, sino a quienes ocupan las cátedras universitarias, es decir, aquellos profesores y profesoras que han alcanzado los niveles más elevados en la estructura académica. Es cierto que la terminología varía en los diferentes contextos y eso puede crear confusión. No en todos los países existe el término de catedrático

(*professor*) y en algunos, aunque existe, tiene un carácter genérico para referirse a los docentes en general. En este libro, catedrático es la persona, hombre o mujer que, por sus méritos, ha alcanzado el nivel máximo de la carrera docente. Nivel que no se refiere solamente al salario o la antigüedad (titular, *senior teacher*) sino a la preeminencia y rango que esa posición le otorga en la estructura académica.

Miguel A. Zabalza Beraza

*Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela
España*

INTRODUCCIÓN

Cuando yo era una estudiante de máster, hace muchos años en la Universidad de Lancaster, no sabía lo que era un catedrático. Cuando me presentaron la guía del curso que enumeraba los módulos y quienes los impartían, recuerdo estar confundida en cuanto en qué difería una persona que aparecía en la lista como «catedrático» de otra distinta como «Dr.». Charlando con mis compañeros estudiantes, descubrí que no era yo la única. Estábamos en la era pre-Internet y consultar la Wikipedia no era una opción, de modo que no se aclaró hasta que expusimos nuestra ignorancia colectiva pidiendo a nuestro tutor de curso que nos lo explicara: «Dr.» simplemente se refería a quien posee un doctorado; «catedrático» indicaba un nivel académico específico, *el más senior*. Los catedráticos, aprendimos, estaban en lo más alto del árbol académico; o eso nos parecía en esa época.

Ahora, en mi tercera década como académica, ya hace tiempo que soy consciente de que los estudiantes actuales no son menos ignorantes respecto a la nomenclatura de los títulos académicos, de lo que yo lo era hace tantos años; como reportaba el *Times Higher Education (THE)* recientemente: «Con tantas variaciones para titular, asociado, lector y catedrático —como senior, asociado, visitante y principal— los títulos de los puestos académicos son a veces confusos para los estudiantes» (Grove, 2015).

Influenciados, sin duda, por la convención norteamericana, los estudiantes internacionales suelen usar el término inglés de *professor* [catedrático] indiscriminadamente, como una etiqueta genérica; de la misma manera que aquellos educados en el Reino Unido (como lo hace el público británico en general y de forma amplia) tienden a referirse como *lecturer* [profesor] a cualquier académico universitario⁴. Pero no solo tienen dificultades los *estudiantes*; también había confusión dentro de la comunidad académica en torno a qué denotan las categorías británicas de *lecturer* y *senior lecturer* [profesor y profesor senior, respectivamente].

Partiendo de su título, por tanto, puede que algunos lectores internacionales piensen que este libro va sobre todos los académicos. No es así; porque *professor* tiene un significado bastante diferente en el Reino Unido del que tiene en Estados Unidos. En muchos países europeos, así como, en general, en Australasia, el término (y sus derivados: *professorial*, *professoriate* y *professorship*) implica distinción, denotando «un grupo de personas que están en la cima de su disciplina o profesión» (Macfarlane, 2011, p. 57); esos miembros del sector que, de ser reubicados en Estados Unidos, esperarían, o serían aspirantes a ser profesorado *titular*.

Aunque este libro esté centrado en esta circunscripción mayoritariamente senior de

los académicos que viven en el Reino Unido, es sin embargo muy relevante para los intereses de los lectores internacionales; si al leer «catedrático» leen «profesor titular», apreciarán las discusiones abordadas y los problemas que se plantean, que sin duda les sonarán no solo a los investigadores de la educación superior en cualquier contexto nacional, sino también a los diseñadores de políticas institucionales y a los gestores senior.

Tomo prestadas las palabras de uno de los primeros investigadores educativos que escribió sobre los catedráticos en el Reino Unido:

Estoy usando el término aquí en el sentido británico más restringido, opuesto al más abierto, el sentido americano. Existe un importante grueso de textos americanos en torno a los *professors* y el *professing* (...) Pero si se publicara en el Reino Unido, se tendría que volver a titular: sobre los *lecturers* y el *lecturing* [sobre los profesores y el ejercicio de su puesto] (Tight, 2002, p. 16).

«Ser catedrático», sigue Tight (p. 19) «es una cuestión de “eminencia” o de “rango”».

La aclaración de la definición de Malcolm Tight aparece en su escrito «*What does it mean to be a professor?* (¿Qué significa ser catedrático?)»; una pregunta que escoge como el tema de su propia conferencia inaugural como catedrático, en la que se basa su escrito. Evidentemente era —y sigue siendo— una pregunta que merece la pena abordar, como reveló mi propia investigación sobre los catedráticos y las cátedras, cuyos hallazgos representan la principal base de evidencias empíricas de este libro.

La pregunta retórica de Tight parece haber languidecido durante una década en la que los problemas que subyacen siguen sin abordarse. De estos, el dominante era que el papel de la cátedra y su propósito —si es que se puede considerar que los catedráticos tienen un papel o propósito distinto— son poco claros y no explícitos. «¿Qué haces durante todo el día?» me contó el catedrático en funciones que le había preguntado una vez a su predecesor (con sentido del humor y entre compañeros) al considerar si presentarse o no a la futura cátedra. Otro catedrático recordaba, de forma similar, el día de su promoción, haberle preguntado a un colega catedrático: «¿Qué es ser catedrático?», y que aquel le respondió: «No lo entenderás *realmente* hasta pasados un par de años». Los problemas subsidiarios eran que los catedráticos que viven en el Reino Unido son heterogéneos; cosa que implica, observa Tight (p. 21), que el estatus del catedrático es «cuestionado y volátil» y que la escasez de literatura sobre el tema limita en gran medida lo que sabemos sobre los catedráticos y el «*professordom*» o «cuerpo de catedráticos» (por usar su término).

Pero muchos otros han cogido ahora el testigo que les pasaron, corroborando la percepción de que el papel o puesto de catedrático está tanto delineado sin claridad como (infra)examinado, y están de acuerdo en que realmente no sabemos mucho sobre ello. Rayner et al. (2010, p. 618), por ejemplo, observan que: «el papel y el trabajo de un catedrático siguen siendo inciertos e incompletos tanto como concepto como en su descripción». La base de evidencias es extremadamente limitada: existe poca literatura disponible que aborde el liderazgo y la gestión en la universidad, y menos aún en relación al papel del catedrático».

De manera similar, Bruce Macfarlane (2011, p. 57) señala que, «ha habido, sorprendentemente, poca investigación en torno al papel de los catedráticos», y señala que «mientras las universidades publican directrices sobre cómo se puede uno *convertir* en catedrático, las instituciones prestan poca atención a qué se espera que éstos *hagan*» (Macfarlane, 2012a, p. 65, cursivas en el original). Y en un número del *Times Higher Education* que trató extensamente sobre los catedráticos, la opacidad y la variabilidad del papel de los catedráticos fueron subrayadas por el entonces editor:

Lo que significa ser catedrático —y más importante: lo que los demás piensan que significa— es increíblemente opaco. Hay muchos consejos sobre cómo llegar hasta allí, pero pocos, una vez que has llegado a tu destino. No hay ninguna descripción global del puesto, ninguna plantilla, ningún manual, solo el ejemplo de quienes han pasado por ello antes. No existe el consenso: las definiciones varían dependiendo del país, la institución o la misión, y no está claro si los catedráticos están ahí para mejorar la investigación o la docencia (Mroz, 2011).

Como observó Bruce Macfarlane (2012b, p. 181), el cuerpo de catedráticos está aumentando en tamaño:

El sistema universitario se ha expandido mundialmente y con él el número de quienes poseen una cátedra. En torno a una tercera parte de los académicos de Estados Unidos llegan a ser catedráticos, aunque el título es utilizado con más exclusividad en el contexto australiano y del Reino Unido, representando en torno al 10-12% del personal universitario.

Dando cuenta solo de menos del 10 por ciento, el sector universitario del Reino Unido empleó en torno a 20.000 catedráticos en el curso académico de 2015/16⁵ (HESA, 2017). ¿Pero cuánto sabemos de ellos, y de su trabajo? Más allá de lo anecdótico parece que muy poco. La escasez de obras publicadas sobre el tema ha sido subrayada por los pocos investigadores educativos que han explorado las cátedras y los catedráticos (por ejemplo, Macfarlane, 2012a; Rayner et al., 2010; Tight, 2002). Su evaluación está en muchos aspectos justificada, por lo que mientras que la educación superior fue descrita como «un campo de estudio en desarrollo», que «podría ser concebido como un territorio parcialmente explorado por el que atraviesan una diversidad de tribus» (Tight, 2008, p. 596), parece que ninguna de esas tribus itinerantes haya mostrado demasiado interés en forjar un camino desde el que considerar a los catedráticos o el ejercicio de la cátedra, y que pudiera abordar la pregunta de Malcolm Tight: «¿Qué significa ser catedrático?».

Pero los paisajes o territorios de investigación —particularmente aquellos que están «parcialmente explorados»— rara vez están netamente ordenados; a menudo parecen salvajes y sin cultivar, y requiere tiempo y paciencia descubrir sus rasgos. Así sucede con la investigación vinculada a los catedráticos, que encaja con dos categorías principales: estudios en los que los catedráticos y las cátedras son el principal foco, y otros en los que son caracterizados de manera accidental; y para escribir este libro me he basado en ambos. La primera categoría, que sitúa a los catedráticos o cátedras en el centro del escenario, es de hecho bastante escasa; aunque, globalmente, sus cifras hayan aumentado ligeramente en los últimos años con la aparición de muchos textos centrados en las cátedras (por ejemplo Diezmann & Grieshaber, 2010; Hoskins, 2012; Mixon & Treviño, 2005; O’Loughlin et al. 2015; Özkanli & White, 2008; Pyke, 2013; Rayner et

al., 2010; Rolfe, 2007; Sabatier et al., 2015; Sidek et al., 2015; Thompson & Watson, 2006; White, 2001), la mayoría de los cuales se relacionan con uno o más de un contexto nacional específico; de hecho, una minoría de estos textos son de autores investigadores que viven en el Reino Unido o están vinculados a cátedras en el Reino Unido.

La segunda categoría se centra en una imagen más grande o «relato», en el que los catedráticos o las cátedras son descritos como parte de un mero paseo o parte del foco de una subtrama. Es considerablemente más abundante que la primera categoría, pero he descubierto que se requiere de un cuidadoso tamiz para extraer las valiosas perlas ocultas en ellos.

Esta segunda categoría incluye un pequeño número de estudios —entre ellos algunos de los primeros sobre los académicos y su vida profesional— que ahora se reconocen generalmente dentro de la comunidad de investigación educativa como seminales, como los análisis de Becher (1989) y luego de Becher y Trowler (2001) de la vida académica en el Reino Unido en el último cuarto del siglo xx.

Varios estudios extranjeros también encajan en esta segunda categoría, incluyendo el proyecto de investigación internacional *Changing academic profession* (La cambiante profesión académica) que ha cosechado impresionantes resultados publicados (véase Teichler et al., 2013). Pero siempre hay una necesidad de tratar los estudios provenientes de fuera del Reino Unido con precaución, dado que muchos de ellos adoptan la convención norteamericana de referirse a todos los académicos como *professors*, haciendo que sea imposible separar el material que se relaciona exclusivamente con las cátedras y los catedráticos entendidos como lo que Finkenstaedt (2011, p. 171) llama «el limitado sentido del mundo». «El término “professor” [catedrático en el Reino Unido] varía considerablemente de un contexto nacional a otro y existen diferentes tradiciones que determinan quién puede denominarse como tal. Es un término «escurridizo» observa Macfarlane (2012a, p. 47). Para el investigador de las cátedras, esta condición de «escurridizo» complica significativamente y ralentiza el proceso de búsqueda de literatura informativa.

Dado que las búsquedas por palabras clave lanzan un gran número de textos que no son inteligibles —muchos de los cuales son americanos— me he encontrado a mí misma recurriendo a planteamientos más farragosos, como seguir meticulosamente direcciones partiendo de las citas y listas de referencia en textos relevantes, para filtrar aquellos en los que está claro el término de *professor* y sus derivados tal y como se interpretan como en el Reino Unido. Aun así es posible —de hecho, probable— que algunos textos relevantes se hayan escurrido por entre mi red.

Al seguir dichas direcciones no me he limitado a la investigación educativa, ya que he descubierto que gran parte del corpus de literatura vinculada al catedrático, son relatos y fuentes históricas. Este material incluye buena parte de información que es probablemente demasiado detallada —al menos, en grandes dosis— para interesar e implicar al lector en general —investigadores educativos, líderes y diseñadores de políticas—, de modo que he sido selectiva en lo que incluyo en aquellos capítulos de este libro que conducen a un breve desvío histórico. Pero sentía que era importante

incorporar una dimensión histórica a mi abordaje de ciertos problemas, no solo por el panorama contextual más amplio que brinda, sino también, más específicamente, para contribuir a aclarar si los problemas y circunstancias que actualmente reflejan la naturaleza de la cátedra son o no peculiares de la modernidad.

En la aparente ausencia de un texto global que se dedique a trazar la historia y orígenes de los catedráticos y las cátedras, los relatos de la universidad europea y su desarrollo constituyen la fuente material más rica, junto a los relatos de universidades a nivel individual —particularmente aquellas con orígenes medievales— que he interceptado. También he extraído información valiosa de una diversa colección de fuentes históricas cuyo contenido es en gran medida periférico, pero que en algunos lugares toca el tema de los catedráticos; tales como relatos de monarcas o nobles que otorgaron o financiaron cátedras, o relatos de ciencia y de culturas epistémicas o disciplinas. La literatura que se basa en la historia que potencialmente tiene que ver con los orígenes y naturaleza de las cátedras parece vasta, e imposible de conquistar por entero; en cualquier caso, conquistarla es innecesario para este libro. De acuerdo con eso me he limitado a incursionar en ello, más que a zambullirme, a través de un enfoque indiscriminado de la investigación bibliográfica en una disciplina que me motiva. Esta incursión me ha permitido una panorámica histórica muy amplia, ligeramente aderezada con algún detalle que me interesa y que anticipo que tal vez pueda interesar a otros.

Es evidente que en el corpus colectivo de literatura relacionada con los catedráticos hay tres discursos dominantes, vinculados a: la naturaleza de la cátedra; a convertirse en catedrático; y a ocupar una cátedra. La mayor parte de nuestro conocimiento derivado de la investigación y sobre las cátedras en torno a los catedráticos universitarios y las cátedras encaja en uno o más de una de estas amplias categorías temáticas, y aunque he evitado emplearlas como un marco organizativo rígido y estructural del libro, sin embargo he tratado de asegurar que destaquen de manera prominente, señalándolas, apropiadamente, en los capítulos que siguen.

Buena parte de la escasa literatura vinculada a convertirse en catedrático, por ejemplo, está resumida en el Capítulo 8, mientras que la vinculada al ejercicio de una cátedra ocupa varios capítulos. Y aun así este libro no está confinado a una narrativa descriptiva; este contenido sin duda se incluye, pero está enmarcado dentro de lo que espero se lea como un análisis en profundidad que ofrece explicaciones abordando las preguntas de «¿por qué?», «¿cómo?» y «¿con qué efecto?». Al entrelazar interesantes narrativas y perspectivas teóricas originales, para culminar en un análisis crítico de las políticas que cuestiona el *status quo*, mi objetivo es tanto involucrar a los lectores como cuestionar su forma de pensar.

El libro está organizado en doce capítulos y cuatro partes. La primera Parte —*Contextos y Conceptos*— establece el escenario que se centra en el bagaje de políticas conceptual y contextual. Aunque el propósito principal del libro es presentar y discutir los hallazgos de mi reciente investigación sobre los catedráticos y los líderes académicos, la Parte I se enfoca en el contexto de divulgación de los hallazgos previos.

De acuerdo con esto, el Capítulo 1 establece la escena subrayando lo que sabemos — principalmente a partir de la investigación, pero también de la literatura semipublicada— existente sobre catedráticos y cátedras; más precisamente, subraya lo que se sabía *antes* de mis hallazgos de investigación. Este es uno de los capítulos más pesados a nivel de documentación, creando un telón de fondo en el que enmarcar los análisis de los catedráticos de hoy en día.

Los capítulos 2 y 3 constituyen el análisis de dos conceptos que se incluyen de manera destacada y recurrente en el libro: la *profesionalidad* y el *liderazgo académico*. Dado que el primero de ellos se reconoce en la sociología de las profesiones como un concepto cuestionado, y el segundo se reconoce como un concepto que queda pobremente definido, estos capítulos clarifican qué es lo que quiero decir cuando uso estos términos, y serán de particular interés para los investigadores y académicos que comparten mi preocupación por la claridad y precisión conceptual, además de aquellos que valoran las perspectivas críticas que se derivan del pensamiento hegemónico. Para los académicos internacionales el análisis conceptual del liderazgo académico del Capítulo 3 tendrá que ser de lectura esencial, dado que el liderazgo académico significa algo bastante distinto en el Reino Unido de lo que parece significar en Norteamérica. Este libro, como era de esperar, aplica la interpretación del Reino Unido, que amplía su foco a *todos* los catedráticos, no solo aquellos con unos roles de liderazgo asignados — de hecho, el libro está principalmente preocupado por lo que yo llamo «catedráticos con carteras». Planteado primero a través de análisis críticos del concepto más general de liderazgo, y segundo, del liderazgo educativo, el Capítulo 3 subraya parte de lo que considero que son las debilidades de la investigación y el conocimiento sobre el liderazgo educativo.

El capítulo final de la Parte I, el Capítulo 4, es el diseño de investigación y capítulo sobre el método, ampliado con el relato que subraya mi motivación a la hora de emprender los cuatro estudios descritos, y que brindaron los datos sobre los que descansa el libro.

Estos datos alimentan de la Parte II a la IV, pero son particularmente importantes en las Partes II y III, cuyo foco colectivo principal es la presentación y discusión de mis hallazgos de investigación. Dado que mi investigación descubrió dos amplias perspectivas: la de los catedráticos como líderes académicos, y la de aquellos en el extremo de recepción del liderazgo académico de los catedráticos —a quienes, por simplificar, llamaré «los liderados» (una etiqueta que acepto como polémica y problemática, y que explico y justifico en distintos puntos del libro)— las Partes II y III representan una de estas amplias perspectivas. La perspectiva de «los liderados» se presenta primero, en los tres capítulos que componen la Parte II. El Capítulo 5 se centra en las percepciones positivas basadas en la experiencia de los catedráticos, mientras que el Capítulo 6 presenta unas percepciones considerablemente más negativas. Uniendo estas dos percepciones, el Capítulo 7 es un capítulo analítico que examina una gama de diferentes perspectivas teóricas y culmina en la propuesta de mi propia teoría original — la teoría de la proximidad— como una explicación potencial.

La Parte III, *Las perspectivas de los catedráticos*, representa el «otro lado de la moneda» del foco en los académicos no catedráticos de la Parte II. Sus tres capítulos expresan algo respecto a ser catedrático y ocupar una cátedra en el siglo XXI, que es lo que el libro pretende describir y analizar. Cada uno de ellos se construye en torno a comentarios y relatos provenientes de los catedráticos participantes en mi investigación. El Capítulo 8 se centra en convertirse en catedrático, mientras que el Capítulo 9 revela algo del modo en que los catedráticos se manejan con el liderazgo académico. El capítulo final de la Parte III, el Capítulo 10, mezcla relato y comentarios con teoría para examinar la confianza y satisfacción con el empleo entre los catedráticos en el Reino Unido y, revisando la teoría de la proximidad introducida en el Capítulo 7, las bases de las actitudes de los catedráticos.

La Parte IV, *Reformular la profesionalidad del cuerpo de catedráticos*, comprende tan solo dos capítulos. El capítulo 11 problematiza la noción de liderazgo académico por parte de los catedráticos, subrayando problemas que socavan potencialmente el empleo efectivo de sus catedráticos por parte de las universidades. Estos problemas resonarán más allá del Reino Unido; son relevantes para los creadores institucionales de políticas cuyos sectores de la educación superior reflejen las ideologías neoliberales, representadas por la mercantilización de la educación superior y la mano de obra académica bajo la presión del rendimiento. El capítulo de conclusión, el 12, propone formas de sacar lo mejor de los catedráticos y que incluyen rediseñar las cátedras del siglo XXI, al tiempo que persigan las metas que reflejan las prioridades estratégicas de las universidades.

Mi intención en este libro es unir descripciones motivadoras de la cátedra incorporando el liderazgo, con unas perspectivas más profundamente analíticas; que, al teorizar, explican, y al conceptualizar, elucidan. En tanto que erudita del liderazgo crítico, Miriam Uhl-Biel (2014, p. 83), nos recuerda que los puestos de liderazgo académico tienen un enfoque desequilibrado: «Es por todos sabido que no hay liderazgo sin seguidores, y sin embargo muy a menudo los seguidores se dejan fuera de la ecuación del liderazgo investigador». Al descubrir y analizar dos perspectivas diferentes, la de los líderes y la de «los liderados» (o, usando el término de Uhl-Bien, los «seguidores») además de proponer unas directrices futuras que incorporen la consideración de una tercera perspectiva, la de los gestores senior de las universidades.

El libro acrecienta lo que sabemos no solo sobre liderazgo educativo en general, sino también, más concretamente, sobre la vida laboral académica en el siglo XXI.

Agradecimientos

Este libro presenta los hallazgos seleccionados de cuatro proyectos de investigación, y con gratitud reconozco el apoyo de las tres organizaciones que los financiaron: la British Educational Leadership, Management and Administration Society, la Leadership

Foundation for Higher Education, y la Society for Research into Higher Education (SRHE).

En tres de estos proyectos tuve la suerte de trabajar con excelentes coinvestigadores. Matt Homer (Universidad de Leeds), que trabajó como estadístico en los tres proyectos, Justine Mercer (Universidad de Warwick), que fue la co-investigadora del proyecto *El liderazgo académico de los catedráticos en tiempos turbulentos*, y Steve Rayner (Universidad de Newman), el co-investigador del proyecto *Catedráticos que lideran*. Su contribuciones son inestimables.

El cuarto proyecto, *Los orígenes y la historia de los catedráticos universitarios y del ejercicio de la cátedra en el Reino Unido*, financiado por el SRHE, lo llevé a cabo de manera independiente, si bien contó con el apoyo del mentor del proyecto, David Palfreyman (New College, Oxford). Estoy en deuda también con el catedrático Richard Rex (Queens' College, Cambridge), por reunirse generosamente conmigo para llenar algunas de mis múltiples lagunas de conocimiento en relación a la beca Tudor. Gracias también a Adrian Shindler, de la British Library, cuyo consejo sobre qué fuentes consultar para informarme sobre los catedráticos noveles y el ejercicio de las cátedras hizo arrancar mi investigación.

Estoy inmensamente agradecida al catedrático emérito David Sudgen (Universidad de Leeds), que generosamente leyó y comentó el primer esbozo del manuscrito en tiempo récord, permitiéndome revisarlo antes de entregarlo a los editores. Finalmente, debo agradecer a los participantes anónimos en la investigación -tanto a quienes respondieron el cuestionario como los entrevistados- que amablemente nos brindaron su tiempo, y cuyas voces, espero, resuenen a través de este libro.

I

CONTEXTOS Y CONCEPTOS

1

Qué sabemos sobre los catedráticos y sobre el ejercicio de la cátedra

Como observé en la Introducción, aparte de lo anecdótico, realmente sabemos muy poco sobre el papel o el trabajo de ser un catedrático. El discurso académico sobre la naturaleza de la cátedra es más o menos un lugar común; pocos investigadores se implican en ello, e incluso pocos han contribuido al mismo. En su sentido más amplio concierne al «aspecto» de las cátedras y los catedráticos, a por qué tienen ese aspecto, y cuáles son las consecuencias de ello para los catedráticos mismos y para el amplio sector de la educación superior y el sistema. Dentro de estos parámetros contextuales, el discurso aborda problemas como: qué implica una cátedra, cuál es su propósito, cómo surgió y, cómo y por qué todo esto aún está en desarrollo.

El examen de este capítulo sobre la naturaleza de la cátedra es selectivo. Planteo preguntas sin necesariamente contestarlas todas, ya que algunas respuestas se irán desvelando en los capítulos que siguen. Abro algunos problemas clave como puntos de partida, sabiendo que volveré sobre ellos más tarde y en algunos casos se ampliarán, ya que todo el libro gira, en su sentido más amplio, en torno a la naturaleza de las cátedras.

Aun así, aunque mi objetivo en este capítulo sea presentar una panorámica de la naturaleza en desarrollo de las cátedras, subrayando qué es lo que ha cambiado a lo largo de los años, y qué sigue siendo fundamentalmente como siempre ha sido, esa panorámica describe rasgos clave o influencias sobre el paisaje del conocimiento vinculado al catedrático tal y como era *antes* de que mis hallazgos de investigación — como hacen todos los hallazgos — lo volvieran a delinear.

Empiezo por el principio, considerando qué es lo que sabemos sobre los primeros tiempos de las cátedras.

Orígenes y etimología: la cátedra en tanto que docencia

¿Cómo surgieron las cátedras? ¿Quiénes fueron los primeros catedráticos implicaba su trabajo? Para abordar estas preguntas he seguido la guía de Malcolm Tight (2002) y he

consultado el Oxford English Dictionary (OED, 2007). La entrada de *professor* [catedrático] del diccionario está entre el 9% de primeras entradas, y su fuente de evidencia se remonta al 1387. Bajo la categoría de «sentidos vinculados a la función o al estatus académico u de otro profesional», el *professor* se define como, *inter alia*: Académico universitario del más alto rango; espec. (en Gran Bretaña y algunos otros países de habla inglesa) quien posee un puesto universitario en una facultad específica. Además, en N. Amer.: cualquier profesor de una universidad. También aplicado a personas de estatus similar en instituciones ajenas a las universidades. De acuerdo con esta fuente, la cátedra tiene su origen en la universidad medieval europea, en la que el título de «catedrático» evolucionó de ser un sinónimo de *magister* o *doctor* (denotando a alguien cualificado para enseñar), para implicar distinción dentro de una jerarquía de profesores gradualmente en desarrollo:

El derecho originalmente poseído por cualquier maestro o doctor para enseñar públicamente en las escuelas o en una facultad se fue restringiendo gradualmente a un círculo interno de profesores, y el término de catedrático llegó entonces a limitarse a los poseedores de un salario o a quienes poseían despachos docentes, o la clase más alta de estos, y los títulos de lector⁶, profesor, instructor, tutor, etc., se les dio a los profesores de menor rango. (OED, 2007, en cursiva en el original).

Aun así Verger (1992, p. 144), se basa en sus raíces latinas para argumentar que los orígenes de la palabra *professor* [catedrático] son previas a la Edad Media: «La función del profesor es obviamente mucho más antigua que las universidades medievales, como sugiere que se tomen prestados los términos clave del latín clásico: *magister* (master), *doctor* (doctor) y *professor* (*professor* [catedrático]))».

Independientemente de cuándo emergió el término «*professor*» [catedrático], parece que la cátedra de la universidad moderna en el Reino Unido le debe más a la dinastía real de los Tudor⁷, ya que aunque los Tudor no inventaron las cátedras, sin duda las dieron un empujón en su momento en Inglaterra. Fue Lady Margaret Beaufort, madre del primer rey Tudor, quien otorgó las primeras cátedras (de teología) a las universidades de Oxford y Cambridge⁸.

La fecha precisa de las donaciones de Lady Margaret es difícil de encontrar porque el proceso de donación parece haber sido prolongado. Rashdall (1895, p. 461) fecha la fundación de las cátedras en 1497. Corroborando esto, Jones y Underwood (1992, p. 207) escriben que en cartas patentes de Lady Margaret de 1497 se garantizaba una «licencia para establecer sus lectorados en las universidades, y donarlas con el valor de 20 libras», pero ellos añaden (p. 208) que «debieron pasar otros cuatro años antes de que se fundaran oficialmente los lectorados de Margaret, con sus propias regulaciones» y se refieren a «contratos de fundación», que dirigen al pago de los estipendios de los profesores, establecidos en 1502, una fecha confirmada por Hibbert y Hibbert (1988) y en publicación mucho más reciente vinculada a la cátedra de Cambridge (Collinson et al., 2003).

Aunque al norte de la frontera inglesa, el Rey Jaime IV de Escocia fundó, en la Universidad de Aberdeen en 1497 (Evans, 2013), lo que en general se acepta como la

primera Cátedra Real⁹ en lo que ahora es el Reino Unido, pasaría al menos otro medio siglo antes de que aparecieran las Cátedras Reales en Inglaterra. La práctica de referirse a los profesores financiados por una donación, como «catedráticos», aparentemente empezó seriamente en la década de 1540 cuando el rey Tudor Enrique VIII financió las primeras Cátedras Reales en Inglaterra, de Teología, Derecho civil, Medicina, Hebreo y Griego:

La aplicación del título [de catedrático] a los que poseen cátedras financiadas por donación se debía en gran medida a la creación de cinco *Regius* o Catedráticos del Rey por parte de Enrique VIII (un número que aumentaría en años posteriores) (...) Los profesores financiados de algunas otras materias se llamaron primero *praelectors*, pero este título fue gradualmente sustituido por *professor* [catedrático]. (OED, 2007, cursivas en el original).

Con el paso de los siglos, al tiempo que los sucesivos monarcas británicos creaban más Cátedras Reales, este cuadro de élite de académicos senior ha ido creciendo hasta formar unos setenta, distribuidos entre una veintena de universidades británicas.

¿Qué nos dice esta excursión por la historia británica de la naturaleza de las cátedras? Este tipo de puestos eran financiados, cosa que significa que efectivamente provenían de una cartera concedida para la docencia remunerada; cada una de las Cátedras Reales de Enrique VIII en la Universidad de Oxford, por ejemplo, iba con un estipendio de 40 libras (Hibbert & Hibbert, 1988). La provisión de remuneración es significativa, porque la partida para la enseñanza en esas épocas era inestable, espoleando a las dos universidades medievales de Inglaterra a buscar soluciones creativas a lo que eran efectivamente recortes vinculados a las finanzas del personal docente.

Hubo (...) intentos de brindar puestos de profesorado con una base financiera más segura. En 1432 Oxford le suplicó a John Duke de Bedford que financiara algunos puestos de *magister* para enseñar en la facultad de artes y en otras. Más entrado el siglo, Cambridge se las arregló para dar algo de apoyo directo a los lectorados regentes de la universidad por medio de un sistema de recogida a partir de los *colleges* por medio de los bedeles de la universidad. En 1481-2 se hizo un intento de mantener un profesor de teología al margen de la gracia real en otro lugar. El arzobispo de Salisbury, Richard Beauchamp, persuadió a Edward IV para que financiara una capellanía¹⁰ en el oratorio de St Georges en Windsor y el nombramiento del sacerdote que trabajaría en la Universidad de Oxford. La universidad pidió que este sacerdote dispusiera de tiempo para dar clases de teología en Oxford (Jones & Underwood, 1992, pp. 205-206).

La idea esencial es que en esta época el propósito principal de los catedráticos, y por tanto la faceta clave de la naturaleza de las primeras cátedras, era la docencia.

De la docencia a la investigación. Cambiando objetivos y prioridades

La comparación de las Cátedras Reales del siglo XVI con las del XXI indica hasta qué punto ha evolucionado su naturaleza. Para señalar el noventa cumpleaños de la Reina Isabel II en 2016 se celebró una competición en 2015 de las universidades de todo el

Reino Unido para lograr Cátedras Reales (que se ofrecían solo como marcas de prestigio y de estatus; financiarlas debía ser responsabilidad de los exitosos competidores). Aunque, como un elemento clave de la competición, las universidades participantes debían proponer sus campos disciplinarios, la pretendida naturaleza de estas cátedras se hacía explícita en la narrativa que anunciaba la iniciativa: «Una Cátedra Real es un raro honor garantizado por el Soberano para *reconocer la excelencia en la investigación*», y estaba implícita en la clara directriz que se había dado sobre qué tipo de universidades serían competidoras: «Se acogerán las solicitudes de las nuevas Cátedras Reales de todas las universidades que tengan unos *excelentes registros de investigación académica relevante*» (Gobierno del Reino Unido, 2015a, cursiva de la autora).

En el transcurso de cinco siglos, por tanto, parece que ha cambiado el foco del propósito profesional; la retórica en torno a lo que en el Reino Unido se considera en general como profesorado del orden más alto —cátedras que denotan un «honor excepcional» (Gobierno del Reino Unido, 2015b)— implica que, en el siglo XXI, todo gira en torno a la investigación. Se ha abandonado el factor de la docencia.

¿Ha sido así? De hecho, en los últimos años la docencia no se ha dejado al margen de manera consistente. Menos de tres años antes del lanzamiento de la iniciativa de la Cátedra Real de 2016 hubo una muy similar, para señalar el jubileo de oro de Isabel II, en 2013. Pero lo que es particularmente interesante es que llegados a este punto la docencia estaba aún dentro del marco, cosa que es evidente en el relato de acompañamiento planteado por el gabinete ministerial del Reino Unido (Gobierno del Reino Unido, 2013): «Una Cátedra Real es un raro privilegio, solo se crearon dos en el pasado siglo. Es un reflejo de la excepcionalmente alta calidad de *la docencia y la investigación* de una institución». Representando el gobierno de coalición demócrata conservador-liberal de esa época, el entonces Ministro de Universidades y Ciencia, David Willetts, es citado en el artículo de noticias del gabinete posterior a la competición: «En conjunto, las solicitudes exitosas demostraban un nivel de logro excepcionalmente alto tanto en *la docencia como en la investigación*» (cursiva de la autora).

Aún más clarificadora es la comparación de los conjuntos de criterios (presentados, en su formulación original, en la Tabla 1.1) con los que se juzgaron las dos competiciones de Cátedras Reales del siglo XXI.

TABLA 1.1. CRITERIOS PARA JUZGAR LAS COMPETICIONES EN PRO DE LA CONCESIÓN DE CÁTEDRAS REALES PARA SEÑALAR EL JUBILEO DE ORO DEL DIECINUEVE CUMPLEAÑOS DE LA REINA ISABEL II, EN 2013 Y 2016, RESPECTIVAMENTE	
CRITERIOS DE COMPETICIÓN DEL 2013 (fuente: gobierno del Reino Unido 2013, la cursiva es mía)	CRITERIOS DE COMPETICIÓN DEL 2016 (fuente: gobierno del Reino Unido 2015a, la cursiva es mía)
La excelencia del trabajo de la Institución en la disciplina propuesta (1-20 puntos). El reconocimiento de la disciplina ha ganado,	Reconocimiento nacional e internacional de investigación excelente en cualquier campo o campos de investigación (1-15 puntos).

nacional e internacionalmente, independientemente del tiempo que hace que se la estudia (1-20 puntos).	El papel destacado de la universidad en traducir la investigación en el uso en la sociedad en general como una contribución al conocimiento, o para resolver un problema (1-15 puntos).
Otros factores, tales como la oportunidad de señalar un acontecimiento significativo en la historia de la institución o la disciplina (1-4 puntos).	Un beneficio directo y significativo para la eficacia económica del Reino Unido y la productividad a escala regional o nacional (1-15 puntos). Otros factores, tales como la oportunidad de señalar un acontecimiento significativo en la historia de la institución o en el campo de investigación (1-5 puntos).

Cuando los criterios del 2013 y del 2016 están alineados de este modo la distinción entre ellos es llamativa. Las referencias del primer conjunto (2013) al «trabajo» de las instituciones y al «estudio» de disciplinas son lo bastante ambiguas como para connotar la docencia, la actividad investigadora, o ambas. Esta amplitud de enfoque representa un agudo contraste entre enfoque investigador de los criterios del 2016; concretamente, en una investigación que tenga un impacto significativo en el crecimiento económico y social. Un documento de guía (Gobierno del Reino Unido, 2015b, pp. 1-2), con un estilo de preguntas y respuestas que acompañaba el anuncio del gabinete de gobierno de la competición de Cátedras Reales del 2016, hace referencia a este cambio de enfoque que el gabinete de gobierno había anticipado claramente:

- *¿Por qué han cambiado los criterios respecto a los utilizados por el premio de Catedráticos Regios anterior?* El tamaño y calidad de la base de investigación del Reino Unido ha crecido de manera importante durante el reinado de la Reina. La investigación y el conocimiento resultantes subyacen en la fortaleza económica del Reino Unido y han mejorado significativamente la vida de las personas en el Reino Unido y más allá de este. Estos criterios reconocen la investigación excelente a partir de la cual esta base universitaria ampliada obtiene el mayor de los beneficios para el Reino Unido.
- *¿Qué se entiende por beneficio?* El beneficio, apoyado en la evidencia, debería ser la mejora de la eficacia económica y la productividad del Reino Unido a una escala regional o nacional. Aunque esto obviamente incluye todas las áreas de negocio y de la economía, también incluye actividad en otras áreas que pueden demostrar un vínculo entre la investigación excelente y el beneficio económico y la mejora de la productividad; por ejemplo, la riqueza y el bienestar, el entorno, la política social, la iniciativa cultural o el prestigio internacional del Reino Unido.
- *¿El beneficio debe producirse en el Reino Unido?* El beneficio no debe ser exclusivo al Reino Unido, pero debe incluir un componente significativo de país.

El conjunto de criterios aplicados a la competición del 2015-16 representa una revisión estrechamente confeccionada, casi una revocación, de su precedente. La implicación de esta revisión es clara: llegado el 2015 ya no se consideró que los criterios del 2013 encajaran con el propósito u objetivo.

Intentando hacer algo: Influencia, imposición e instrumentos de estado

¿Y cuál es ese propósito u objetivo? Más concretamente: ¿Cuál se consideraba que era en el 2015-2016? Evidentemente, era expresar el mensaje de que las universidades deben alinear sus agendas de investigación con las políticas de crecimiento económico del gobierno, centradas en la expansión del conocimiento, por medio de una investigación relevante, puntera, excelente a nivel internacional y de impacto, dirigida por los académicos más distinguidos. La iniciativa de crear un montón de nuevas Cátedras Reales fue, después de todo, incluida en el Plan de Productividad del gobierno, anunciado en julio del 2015. Todo giraba en torno al desarrollo y el avance de la nación. La expectativa parecía ser que los catedráticos fueran empleados como instrumento del estado. Este (las cátedras) cuadro de élite, líder mundial, exclusivo, recién renombrado como *regio*, que, como Malcolm Tight (2002, p. 20) sugiere «debe, presumiblemente, estar en el estatus más elevado», efectivamente fue sufragado, y aquellos capaces de salvaguardar y mejorar su reputación global fueron invitados a ofrecerse para alguna de sus franquicias.

Este escenario parece ser el de la academia del siglo XXI y, como tal, es fácil de denunciar como un signo de los tiempos: el inaceptable rostro de la cátedra de hoy en día. La performatividad se ha convertido en un rasgo integral de la vida académica en muchos países desarrollados, en los que las políticas dirigidas por el gobierno han impuesto la mercantilización sobre la educación superior.

Se argumenta que mucho ha cambiado desde la edad dorada de la academia» (Tight, 2010); la «época en la que las universidades eran pequeñas comunidades de académicos, investigando sin marcos de evaluación impuestos por el estado» (Bacon, 2014, p. 149), cuando Perkin (1969) describía la profesión académica como probablemente la más estable y segura del mundo, y cuando los académicos «estaban bien conectados con los poderes existentes, y disfrutaban de una existencia relativamente ociosa y sin presiones como una especie de sacerdotes de élite» (Tight, 2010, p. 106). Con el cambio de milenio, Fulton y Holland (2001, p. 301) argumentaban que las consecuencias de los importantes cambios en el sector británico de la educación superior «están aún propagándose por medio de la vida laboral y las condiciones de empleo de la profesión académica».

Halsey (1992) ha dado un nombre a los efectos de esta propagación: la «proletarización». Llegada la segunda década del siglo XXI, las ideologías neoliberales y el gerencialismo mostraron pocos signos de relajar su control sobre la academia, llevando a Kauppi (2015, p. 32) a lamentarse de que «nada parece detener el triunfo del neoliberalismo en la academia»; este tipo de propagaciones adoptan las proporciones de olas de una marea, sepultando los sectores de la educación superior de buena parte del mundo desarrollado.

Es por tanto común y corriente que, dentro de este tipo de contexto en desarrollo

influenciado por la política, el gobierno del Reino Unido deba esperar que el sector universitario, por medio de sus cátedras, se enrole en su agenda política; el libro blanco del 2016 sobre la educación superior (Departamento de Empresa, Innovación y Competencias, 2016, p. 5), de hecho se abre con un prólogo ministerial que identifica las universidades como «entre nuestros activos nacionales más valiosos, sosteniendo (...) una economía fuerte», describiéndolas como «generadores de capital intelectual y social [que] crean el conocimiento, capacidad y pericia que dirigen la competitividad». De hecho, usar la investigación universitaria del país y, por extensión, a sus catedráticos, para perseguir las metas del gobierno y aspiraciones no es en absoluto peculiar del Reino Unido; el gobierno malasio ha creado una categoría de *catedrático distinguido* para apoyar su «plan estratégico y sistemático para desarrollar una cultura de excelencia académica», como un vehículo para la construcción de una economía de primer orden basada en el conocimiento (Sidek et al., 2015, p. 84).

«La Europa del siglo XXI no es la del siglo XIV», observa Kauppi (2015, p. 42), y sin duda a uno se le puede perdonar que lamente la desaparición de la «edad de oro» de la libertad académica, y su reemplazo por una era que ha mercantilizado la academia, convirtiendo en mercancía el trabajo académico, y ha dado legitimidad a las expectativas de que los académicos deban apoyar los planes de desarrollo del gobierno, y que quienes lo hacen tengan mejores oportunidades de promoción. Pero sería un error atribuir este tipo de expectativas meramente a los contextos *contemporáneos* derivados de la política —y específicamente a aquellos que reflejan las ideologías neoliberales— porque son evidentes a lo largo de la historia, incluyendo cuando las cátedras estaban más o menos en sus inicios: la Edad Media tardía.

¿Por qué un monarca medieval o noble crearía y financiaría un puesto académico: una cátedra? ¿Cuáles serían sus motivos? Al financiar la primera Cátedra Real (de medicina), el rey escocés Jaime IV esperaba evidentemente promover la cultura y la erudición entre sus súbditos:

Jaime IV fue un famoso mecenas de las artes y las ciencias, y tuvo interés en el establecimiento de la primera imprenta escocesa, colgó tapices en sus palacios, financió a poetas como William Dunbar, y dio un fuero real al College de Cirujanos de Edinburgo en 1506. La Cátedra Real fue claramente parte de su misión de traer la civilización del Renacimiento al reino del norte. (Evans, R. J., 2013).

El fundador de las primeras cátedras en Inglaterra pudo haber estado motivado de manera similar. «Tanto una amante de los libros como una verdadera intelectual» (Weir, 2001, p. 3), Lady Margaret Beaufort fue una gran mecenas del aprendizaje académico que reflejaba particularmente su celebrada religiosidad, becas que estuvieran centradas en la religión. Pero ella esperaba algo a cambio; como observan Jones y Underwood (1992, p. 211): «La beneficiencia de Lady Margaret casi siempre demandaba una devolución específicamente personal». En el siglo XVI, cuando las cátedras de Margaret fueron financiadas, la academia estaba entremezclada con la religión; Brockliss (2016, p. 31) señala que la Universidad de Oxford «en los primeros siglos de su historia, era una institución eclesiástica que servía principalmente a las necesidades de la Iglesia Católica en Inglaterra». En el caso de la erudición religiosa o teológica, las fronteras entre

universidad e iglesia estaban difuminadas hasta el punto de que a menudo eran indistinguibles, y los catedráticos —tales como el Obispo John Fisher, el confesor de Lady Margaret y el primer titular de su cátedra financiada en Cambridge— con frecuencia eran ordenados clérigos¹¹.

Verger (1992, p. 150) señala que «en el siglo XV, treinta y seis de los setenta y nueve obispos (el 46 por ciento) había dado clase en Oxford o en Cambridge». La contrapartida que Margaret solía esperar —que de hecho, exigía, dado que aparece en la letra pequeña— de sus obras de caridad adoptaba la forma de plegarias: «con los lectorados de teologías había obligaciones... de rezar por el marido de Margaret que había muerto a final de julio de 1504, el resto de su familia, y la reina [la hija política de Margaret, Elizabeth de York] que había muerto en febrero de 1503 (Jones & Underwood, 1992, p. 211). Incluso en el ocaso del siglo XVI, parece, quien pagaba al catedrático evidentemente marcaba el tono.

La creación de cátedras de Enrique VIII estaba motivada tanto personal como políticamente. En tanto que hombre altamente educado (Weir, 2001) que «se enorgullecía de su sofisticación intelectual» (Starkey, 2003, p. 258), como su cuñado, Jaime IV de Escocia, se había mostrado entusiasta a la hora de promover la erudición y el aprendizaje académico. Pero, para Enrique, lo personal se había vuelto político. Cuando se le denegó la aprobación papal para divorciarse de su primera reina, dio el empujón a la Reforma Inglesa rompiendo con Roma y estableciendo la Iglesia de Inglaterra, y sus Cátedras Reales eran instrumentos de separación política respecto a esto. Del mismo modo que la iniciativa de Cátedras Reales del 2016 estaba incluida en el Plan de Productividad del gobierno de 2015, si Enrique VII hubiera tenido algo similar a un Plan de Reforma, sus donaciones a cátedras habrían destacado de manera prominente:

Cuando Enrique VIII financió las primeras Cátedras Reales inglesas, éstas fueron instrumentos para anclar la nueva e independiente Iglesia de Inglaterra en una cultura académica nacional, arrancando importantes compromisos lejos de la Iglesia y poniéndolos en manos del estado. En 1540, él financió la Cátedra Real de Derecho Civil en Oxford para reemplazar la enseñanza del Canon de derecho romano por la docencia de, entre otras cosas, el Derecho inglés. (Evans, R. J., 2013).

Es más, la esfera de influencia del rey sobre el currículo universitario evidentemente se extendía a su dictado de contenido específico que se alineaba con sus propias ideas teológicas: «Los mandatos de 1535 de Enrique VIII insistían en que las clases debían versar sobre la Biblia «de acuerdo al sentido verdadero y no siguiendo el estilo de Scotto, etc.», y prohibieron dar clase sobre las Sentencias de Pedro Lombardo que habían sido durante mucho tiempo la fuente principal de los teólogos (Collinson et al., 2003, p. 5). La influencia del Estado —que, sin embargo en el siglo XVI hacía equivaler estado a monarquía, como observa Elliott (1990, p. 81); «la palabra “Estado”, usada para describir el conjunto del cuerpo político, parece haber adquirido una cierta actualidad solo en los últimos años del siglo»— sobre la naturaleza de la cátedra es por tanto tan antigua como la cátedra en sí misma. Y evidentemente ha persistido. Evans (2013) presenta «un ejemplo aún más directo de la creación de Cátedras Reales en tanto que un instrumento de política gubernamental, dirigido a educar a los jóvenes ingleses —en la

nación, por medio de sus compatriotas, más que a partir de tutores extranjeros en grandes viajes— en las habilidades necesarias para incorporarse al Ministerio de Asuntos Exteriores:

En 1724, espoleado por sus ministros, Jorge I escribió a los vicerrectores de Oxford y Cambridge quejándose del “prejuicio que aquejaba a la universidad de este defecto, que personas de naciones extranjeras fueran a menudo empleadas en la educación y la formación de los jóvenes”. Para remediar esta situación, él pretendía contratar a “una persona de conversación serena y conducta prudente, capacitado en historia moderna y en conocimiento de lenguas modernas, para que sea nuestro catedrático en historia moderna”. El estipendio era de 400 libras al año, una suma «tan amplia», como declaraba una agradecida Universidad de Cambridge en su carta de aceptación, “que equivale a los estipendios de todos nuestros demás catedráticos juntos”». (Evans, R. J., 2013).

Es, desde luego, relativamente fácil para los monarcas —o, más bien (cada vez más, con cada siglo), para los gobiernos— tener la sartén por el mango en relación a la Cátedra Real, que es, después de todo, un «regalo». Pero los catedráticos regios, cuando todo ha sido dicho y hecho, representan a unos pocos muy selectos —menos de setenta, cuando escribo esto (históricamente, la suma total más alta). ¿Y qué hay de los demás 19.900 catedráticos del Reino Unido? ¿Qué o quién influye en su cátedra y con qué efecto?

Las universidades como «hacedoras de reyes». Difusión y confusión de su papel

En muchos países europeos, quien llega a ser catedrático está influenciado por el estado, cosa que destaca Finkenstaedt (2011, p. 171), compone una más bien «estructura homogénea de personal en cada país». El proceso de creación de un catedrático suele estar centralizado y que se conoce como *habilitación*; los aspirantes a deben escribir lo que es en esencia una segunda tesis, cuya calidad académica es evaluada por un conjunto de compañeros. Mientras que Combes et al. (2008) examinan el proceso de reclutar catedráticos de economía en Francia, por medio de un largo, altamente competitivo proceso que implica el *concours d'agrégation en sciences économiques*, por medio del cual los aspirantes a catedráticos deben dar clases a un conjunto de compañeros (un «jurado»), Marini (2014, p. 6) describe el requerimiento recientemente introducido de *habilitación* para la promoción a cátedra en Italia como «una nueva carrera de obstáculos que hay que superar y cuyo resultado exitoso no garantiza necesariamente ningún tipo de puesto». Él señala que los sistemas de gradación en Italia —como en muchos otros países europeos— están determinados a nivel central, estando recogidos en la ley:

La Ley 240/2010, también conocida como Ley Gelmini (...) Ha hecho que la entrada inicial en las universidades con un puesto permanente sea el objetivo más duro. Bajo esta nueva ley, los niveles de los puestos son reducidos a tres niveles, profesores titulares, profesores asociados y profesores asistentes y reemplazados por solo dos niveles, los niveles de titular y de asociado.

En el Reino Unido, en cambio, los sistemas de gradación académica y la

nomenclatura asociada son específicos de cada institución, y hay algunas universidades, por ejemplo, que han adoptado la nomenclatura norteamericana de profesor asistente y asociado, mientras que otras han conservado los títulos académicos de gradación tradicional en el Reino Unido de *lecturer*, *senior lecturer* y *reader* (véase el Apéndice para un resumen de los grados académicos del Reino Unido, listados junto a sus equivalentes norteamericanos). Quien llega a unirse a este profesorado está también determinado independientemente por cada universidad.

Aplicando un epíteto medieval —y por tanto sexista—, las universidades son «hacedoras de reyes» académicos; son ellas quienes le confieren el título profesional a los académicos; dando por sentado, por medio de sus políticas de revisión entre iguales, que en general actúan en base al consejo y la recomendación de la amplia (a menudo internacional) comunidad académica, pero no están en ninguna obligación de hacerlo. Esto da lugar a un cuerpo de catedráticos marcadamente heterogéneo, porque no hay unanimidad sobre lo que es un catedrático en el Reino Unido, lo que debería ser, lo que hace, o debe hacer; ni tampoco qué grado de experiencia o qué nivel de calidad de logro requiere el rol o grado. Como ya observé (Evans, 2017b), estos asuntos pueden depender de qué sector (pre o post-1992¹²), de qué universidad, qué facultad o departamento, y a qué materia o disciplina está afiliada la cátedra.

El sector de la educación superior en el Reino Unido está en sí mismo marcado por divisiones que tanto engendran como perpetúan la disparidad; de hecho, Scott y Callender (2017, p. 125) se refieren a «la creciente complejidad y heterogeneidad de los objetivos institucionales». El orden piramidal, basado en la reputación y el prestigio, refleja una jerarquía vinculada al estatus de las instituciones de educación superior (HEIs), en cuyo pináculo se asientan las universidades de Oxford y Cambridge. Se puede argumentar, que justo debajo de Oxbridge *en términos de reputación* está el resto del Russell Group —un grupo diferenciado de quienes son consideradas las veinticuatro universidades más intensivas del Reino Unido (incluyendo Oxford y Cambridge)—¹³ junto a varias instituciones especialistas no pertenecientes al Russell Group (tales como la London School of Hygiene & Tropical Medicine) que son consideradas líderes mundiales en sus respectivos campos; (aunque esta es una cruda y muy simplista generalización, por lo que Scott y Callender (2017) justamente dirigen la atención hacia el logro —y la diversidad vinculada a la reputación que se asocia a la misma presente *dentro* del Russell Group—). Luego, vienen el resto de instituciones pre-1992 excluidas del Russell Group, seguidas de las instituciones post-1992; aunque el sector post-1992 en sí mismo representa una variada gama en términos de calidad, y como señalan Scott y Callender (2017), los logros de un pequeño número de instituciones post-1992, particularmente en relación a campos específicos de especialidad, les otorgan una reputación más alta de la disfrutada por algunas instituciones pre-1992.

Croxford y Raffé (2013) resumen esta jerarquía de manera ligeramente diferente a la subrayada arriba, separando Escocia de Inglaterra y agrupando las universidades de élite de Londres con Oxbridge, mientras que Scott y Callender (2017, p. 128) incluyen «de manera debatible» a Manchester dentro de «un pequeño grupo de universidades del

Reino Unido que destacan significativamente por encima de las demás».

Sean cuales sean las sutiles distinciones entre las representaciones de los analistas de la jerarquía institucional del Reino Unido, la idea es que el cuerpo de catedráticos a veces —pero no de manera consistente— es percibido de manera diferente en estas dispares agrupaciones institucionales. En las décadas de 1970 y de 1980, cuando el sociólogo A. H. Halsey realizó su estudio sobre los académicos que viven en el Reino Unido, la división binaria aún estaba muy viva. Aun así, al repasar sus hallazgos, así como el que se ha convertido en su texto seminal, *El declive del dominio del erudito* (Halsey, 1992), vemos que él debía ser consciente de los importantes cambios que se avecinaban —y que serían implementados al tiempo que las reformas del gobierno en el año en que se publicó su libro— dando pie a su observación de «que el patrón de promoción ha sido divergente en los dos lados de la división binaria respecto a la investigación en los últimos años» (Halsey, 1992, p. 208), y que hay catedráticos universitarios¹⁴ que demuestran una mayor priorización de la investigación y de la actividad de investigación que sus jefes politécnicos, y los profesores politécnicos indican un menor grado de enfoque en la actividad investigadora en 1989 que en 1976¹⁵.

Halsey no es el único investigador que plantea el problema de la diferenciación en el sector pre y post-1992 y sus consecuencias para sus respectivos cuerpos de catedráticos. Inmediatamente posterior a la abolición de la división binaria en el Reino Unido, Kogan et al. (1994, p. 52) se refieren a la «asignación de títulos de catedrático en las ex-politécnicas y colleges de educación superior que no habían sido designados como tales en las “antiguas” universidades». Este problema, vinculado con la jerarquía no se toca en lo más mínimo en la consideración de Tights (2002, p. 19) de los «varias distinciones que actualmente se hacen dentro del cuerpo de catedráticos»; «se puede asumir», él comenta que,

ganar una cátedra en una universidad de alto estatus es más difícil que en una de estatus más bajo. Puede sentirse, y así lo sienten algunos, que obtener una plaza de titular o de asociado en una universidad de las de mayor estatus es al menos equivalente, en términos intelectuales, a poseer una cátedra en una institución de bajo estatus.

La disolución que Mary Henkel (2000, p. 149) identifica como la supremacía de la investigación como un indicador y criterio para la asignación de una cátedra: «la ocupación de una cátedra ya no es algo exclusivo de investigadores punteros, sino que pueden ser concedidas a líderes institucionales y otros con responsabilidades de gestión en sus instituciones» representó un cambio tanto en las política y tendencias de las prácticas de promoción y gestión institucional que Henkel atribuye a la avalancha de reformas educativas de la educación superior en el Reino Unido, y que parece haber abierto las compuertas de la proliferación de cátedras. Aunque Finkenstaedt (2011) presenta cifras¹⁶ que indican un declive entre los primeros años de la década de 1960 y los 1980 en la *proporción* de académicos en el Reino Unido que eran catedráticos. En 1995 *The Independent* reportó un aumento de al menos el 100 por cien por encima de los veinte años anteriores en el *número* de catedráticos empleados en las universidades del

Reino Unido, elevando las cifras hasta 7000 (Dobson, 1995).

La siguiente década asistió a un aumento del 63 por ciento, hasta 15500. Resumiendo las opiniones consensuadas reportadas por varios comentaristas, se observó: «qué es ser catedrático y qué se necesita para llegar a ser uno es algo que ha cambiado significativamente en los últimos años» (Tysome, 2007a, 2007b). Aunque de ningún modo fue tan solo el sector post-1992 causante de lo que se presentaba como una proliferación de catedráticos, sin embargo en aquella época (acercándose al cambio de milenio) muchos de los ex-politécnicos reconocían la necesidad de validar su nuevo estatus universitario creando (más) cátedras. Al tiempo que aumentaba el número de catedráticos, parece que la naturaleza del rol del catedrático se iba volviendo más difusa.

Como planteo en los Capítulos 11 y 12, lo que se percibió como una difuminación del rol sigue siendo un problema clave en las cátedras contemporáneas en el Reino Unido. La ex-profesora universitaria, reconvertida en columnista de periódico, Laurie Taylor —cuya divertida sátira les resultará familiar a los lectores de *THE*— utilizaba su columna para arrojar luz sobre la proliferación de cátedras y una deriva que incluso se percibía como la disolución de su calidad. Presentado como aquellos catedráticos reconocidos por la Universidad de Poppleton, ficticia y post-1992, Taylor (2012) identifica seis categorías de catedráticos:

- *Catedráticos titulares y propiamente dichos*: Estos profesores cada vez más raros alcanzaron su posición desplegando excelencia continua en una disciplina académica durante un gran número de años.
- *Catedráticos-por-enchufe*: estos profesores, antes de gama media en la Politécnica de Poppelton, lograron su promoción solo cuando esta se convirtió en la actual universidad y la ex-sala de personal fue rediseñada como «Sala común senior para los catedráticos del sector». Los miembros de este grupo tan bien pagado son requeridos solo para dar apoyo a la entrega universitaria de referencias y nunca ponen ni un pie en el campus.
- *Pseudo-catedráticos*: un grupo relativamente pequeño de gestores que decidieron llamarse a sí mismos «catedráticos» con la vana esperanza de adquirir cierto estatus añadido.
- *Catedráticos-haz-lo-que-puedas*: Estos «catedráticos honorarios» están «honrados» solo en la expectativa de que lleguen a apoquinar unas pocas libras para el nuevo bloque administrativo.
- *Al-fin-catedráticos*: Este grupo está enteramente compuesto por académicos que simplemente han estado circulando durante demasiado tiempo como para que a alguien se le ocurran más razones para negarles la promoción que difícilmente se merecen.

En un estilo similar, los tres modos opcionales de ocupar una cátedra son sugeridos por la catedrática de geografía de la Universidad de Durham, Harriet Bulkeley:

«Una es ser “Catedrático-de-todas-las-cosas”, interminablemente en el circuito de congresos y en los

medios, entreteniéndolos a las masas de estudiantes de primer año, manteniéndose frente a la sala de descanso y produciendo ríos de publicaciones. O puedes ser “Catedrático-de-Cosas-Inteligentes”, encerrado en un despacho o laboratorio, trabajando diligentemente en la frontera de la investigación con becas de investigación y el personal llegando a raudales y quemándose. O puedes ser Catedrático-de-Cosas-Importantes, escalando el grasiento polo de la administración universitaria». (Contributors, 2016).

A pesar de la levedad con la que se presentan, estas categorías de catedráticos subrayan la heterogeneidad como un rasgo definitorio del cuerpo de catedráticos del Reino Unido. Y esta heterogeneidad parece destinada a intensificarse al tiempo que las universidades —con la libertad de tener la batuta en relación a cómo organizar sus políticas de promoción académica y procedimientos— siguen subiéndose al carro de la estratificación jerárquica de su profesorado por medio de la introducción de un rendimiento diferenciado- y una gradación docente vinculada al estatus o a los sistemas de franjas. De hecho, este tipo de política está implícita en la recomendación del Informe Diamond del 2015 (Universities UK, 2015, p. 25) de «una tendencia continua» hacia «los modos matizados y abiertos de pago y compensación»¹⁷.

Un catedrático de una de las primeras universidades que estratificó a sus catedráticos de esta manera una vez explicó, con un seco sentido del humor, lo que él llamaba la «manera de pagar y clasificar» a los catedráticos de su institución: «Tenemos una escala A, B, C, D y E. E está en el extremo («execrable», siempre he pensado), D para zopenco, C para mierda, B para apenas adecuado, y A para aceptable (¡los que ganan premios Nobel!)». Continuaba, siendo él mismo un catedrático de grado A: «Probablemente hay dieciocho catedráticos [en el departamento]. ¿Se supone que todos deben hacer las mismas cosas? Claramente no.... Si tú estableces un sistema por el cual a los catedráticos se les asigna una nota, la universidad ya está diciendo básicamente: «Bien, ¡un catedrático no es un catedrático, no es un catedrático!».

Ya practicadas junto a unas líneas *muy generales* y similares en algunos otros países europeos, tales como Alemania y Holanda (Enders, 2000), las políticas de diferenciación de este tipo representan los intentos de las universidades por separar la paja de la lana a nivel de los catedráticos; tal vez en la estela de sus hallazgos, que a consecuencia de la proliferación de cátedras, en general se considera que la calidad de los catedráticos se ha vuelto más variable. Aun así la lógica principal de la política es sin duda la necesidad de las universidades del Reino Unido, en un mercado competitivo global e intersectorial, de superar las normas de remuneración para atraer a los investigadores punteros a nivel mundial; como señalan las notas del Informe Diamond en 2015: «Es importante que las universidades sean capaces de ofrecer paquetes de compensación que reflejen el mercado para mucho personal, cosa que implica competir con la empresa privada y los competidores internacionales (Universities UK, 2015, p. 30).

La estratificación del cuerpo de catedráticos tiene el efecto de diferenciar no solo por rango, estatus y salario, sino también por su compromiso. Por lo que lo que una universidad espera de un catedrático de grado A «estrella» debe sin duda ser diferente de lo que se espera de uno con grado B o C¹⁸. Pero con esta diferenciación viene el riesgo de que la heterogeneidad degenera en desigualdad.

Un desequilibrado «cuerpo de catedráticos»

Se ha descubierto una clasificación diferenciada de los catedráticos en las universidades del Reino Unido. Aun así una idea importante es que la creación de una jerarquía dentro del cuerpo de catedráticos que inevitablemente terminará inclinándose en favor de esas materias y disciplinas que sean más mercantilizables: es probable que las franjas de clasificación más altas las presenten predominantemente los catedráticos STEM¹⁹ punteros, que pueden exigir altos salarios y condiciones de servicio vinculadas a su estatus, más que los científicos sociales y los catedráticos de artes y humanidades. Y es más probable que el primer grupo comprenda más hombres que mujeres, lo que hará que esta situación tenga unas consecuencias en cuanto al equilibrio de género. Los datos HESA no distinguen a los catedráticos en base a su asignación de clasificación institucional; y dado que el número de clasificaciones varía de una institución a otra, este tipo de datos no serán en ningún caso difíciles de recoger y analizar. Están publicados los datos de franjas de salario, pero la franja más alta identificada en los datos de 2015-16 (HESA, 2017) —58754 o más por año— representan un salario más bajo del que muchos catedráticos reciben en las clasificaciones o franjas más bajas, de modo que estos datos no indican la asignación de una clasificación. La proporción de mujeres asignadas a las clasificaciones más altas y más bajas es por tanto desconocida.

Lo que sí sabemos es que las mujeres están significativamente infrarrepresentadas en el cuerpo de catedráticos del Reino Unido; como Morley (2013, p. 118) lo expresa, «los datos que existen sugieren que las mujeres desaparecen en las clasificaciones más altas». Calculando la representación de las mujeres dentro del profesorado también por debajo de una cuarta parte, el Informe Diamond 2015 (Universities UK, 2015, p. 25) señala: «a pesar de que los niveles de diversidad están mejorando, el sector de la educación superior tiene un reto particular de atraer, promover y conservar a las mujeres en los niveles senior de la academia». De los 19,970 académicos que en 2015-16 fueron categorizados por sus instituciones como catedráticos, solo 4,775 son registrados como mujeres (HESA, 2017). Es más, un informe reciente publicado en *THE*, indica un declive en «significativo número de las universidades del Reino Unido en los últimos años en la proporción de cátedras poseídas por mujeres, y presenta cifras que muestran que el Reino Unido se queda a la cola de muchos otros países desarrollados en la ocupación por parte de las mujeres de la clasificación académica más senior» (Grove, 2017). No resulta sorprendente, por tanto, que las mujeres catedráticas y la posición y representación de las mismas dentro del profesorado destaque de manera relativamente prominente en el discurso académico vinculado a las cátedras. Un elemento clave en la agenda de justicia social en el lugar de trabajo es que los asuntos de género están bien representados en la literatura global académica sobre los catedráticos; aunque dado que este tipo de literatura es escasa, incluso esta representación relativamente buena, en términos reales, equivale a muy pocos textos publicados²⁰.

Tres destacados temas son identificables dentro de esta literatura vinculada a las

cátedras: los logros de las mujeres, sus experiencias, y su infrarrepresentación. Los dos han recibido escasa cobertura, la mayor parte de la cual —con la excepción del examen de Hoskins (2012) de las influencias sobre el éxito de las mujeres a la hora de promocionar a las cátedras del Reino Unido— no aparece en textos específicos sobre cátedras, sino como subtemas dentro de textos centrados en diferentes focos, como el estudio de Blackmore (2016, p. 22) sobre el prestigio en las universidades del Reino Unido, que reveló que la mayoría de directoras de instituciones mujeres entrevistadas (y que casi sin duda eran catedráticas), «no creían haberse encontrado con ningún trato injusto vinculado con el género a lo largo de sus carreras». De forma similar, dentro de la antología de Bostock (2014) de breves comentarios autobiográficos de una gama de mujeres empleadas en varios espacios de la Universidad de Cambridge, el pequeño número de estos comentarios que estaban escritos por ellas deja entrever que buena parte de lo que las mujeres catedráticas presentan como sus perspectivas, actitudes, y la naturaleza de su trabajo desafía estereotipos, como la refutación de Ottoline Leyser de la idea preconcebida de la segregación que sostiene la idea (una que ella afirma detestar) del equilibrio entre trabajo-vida (p. 12), la confesión de su adicción al trabajo por parte de Carol Black, y el comentario de Mary Beard: «Sería mentira decir que el género ha sido un lastre en mi carrera» (p. 38). La cobertura permitida al tercer tema identificable —la infrarrepresentación de las mujeres en las cátedras— aunque no es en absoluto extensible, sin embargo es suficientemente sustancial para dedicarle la consideración que sigue.

La infrarrepresentación de las mujeres en las cátedras

Representando un análisis de macronivel, el tema de la baja proporción de catedráticas mujeres empezó a ser subrayado por la literatura publicada en la década de 1990 (véase, por ejemplo, Jonasson, 1993; Wisker, 1996), cuando la vida laboral surgía como subcampo de investigación sociológica y/o educativa, y que se ha expandido con cada década. Halsey (1992) lo aborda, basándose en sus datos, que fueron recogidos en un vibrante periodo en la historia social británica, cuando se estaba luchando por los derechos y las oportunidades de las mujeres y cuando las desigualdades creadas por sus posiciones en la sociedad estaban siendo expuestas y denunciadas. Llegada la década de 1990, cuando se publicaron los descubrimientos de Halsey, el lugar de las mujeres en los puestos dominados por hombres se había convertido en un tema recurrente en la sociología del trabajo, resumido, como Bottero (1992, p. 331) observó en esa época, con el argumento de que «mientras puede que las mujeres se hubieran ganado la entrada a bastiones masculinos, no lo han hecho en los mismos términos que los hombres, de modo que su presencia no necesariamente representa ninguna ruptura con la segregación o la desventaja de género».

Los descubrimientos de Halsey coincidían con este tema, se señala que «las cifras de mujeres en los rangos más altos de la docencia²¹ son desproporcionadamente bajos» y que, aunque «significativamente más mujeres han entrado en la escala de catedráticos en

décadas recientes (...) las desigualdades de rango persisten en el hecho de que los hombres han tendido a conservar los puestos más seguros y más altos», él presentaba datos secundarios que mostraban que los catedráticos hombres correspondían a un 11,4 por ciento de un total de 38,098 académicos hombres y las catedráticas mujeres correspondían a un 1,7 por ciento de un total de 9,488 académicas mujeres empleadas a tiempo completo en las universidades británicas en 1989-90 (Halsey, 1992, pp. 221-2). Entonces él presentó su propio informe de datos en 1989, para mostrar que los catedráticos hombres se correspondían con un 15,3 por ciento y las catedráticas mujeres un 3,9 por ciento de la distribución de mujeres y hombres en las tres franjas de clasificación académica —«catedráticos»; «reader/lector senior/lector principal» y «lector». Halsey calculó que el índice de probabilidad o significación de esta diferencia era de un 0,22 y es estadísticamente significativo al nivel 0,05 o menos (Halsey, 1992, p. 224).

Su informe de 1989 también revelaba que las mujeres no catedráticas tenían unas expectativas más bajas de promoción que las de los hombres; solo el 15,4 por ciento de mujeres encuestadas consideraban que era «probable que obtuvieran una cátedra», comparadas con el 26.3 por ciento de los hombres encuestados; una discrepancia que se calcula que tiene una significación del nivel 0.05 o menos (Halsey, 1992, pp. 229-231). Su análisis sumativo de los factores que dan cuenta de «los efectos del sexo sobre la probabilidad de promoción a cátedras identifican una menor actividad de investigación por parte de las mujeres y menores resultados de investigación que los hombres como una cuestión clave que se manifiesta a través de los perfiles comparativamente menos impactantes de las mujeres, como es probable que sea percibido por los tribunales de promoción:

Las mujeres académicas están en general menos implicadas en la investigación y tienden más hacia la docencia. La mujer investigadora espectacular es por tanto más visible para los comités de selección que designan a los candidatos para cátedras. (...) En relación a la productividad investigadora parece que las mujeres tienen una proporción mayor de noproductoras y unas proporciones más bajas de productoras muy altas, y esta diferencia también se obtiene en el registro de publicaciones de los últimos dos años.

Como señalo en el Capítulo 8, la investigación de Halsey revelaba que las cátedras están dominadas por graduados de Oxbridge, y, dada la proporción mucho más baja de puestos ocupados por mujeres que hombres que han estado disponibles en Oxbridge en el periodo en el que es más probable que sus encuestadas mujeres fueran estudiantes, es difícilmente sorprendente que el factor Oxbridge se manifestara indirectamente por medio de la representación femenina mucho más baja en sus cátedras. Y aun así Halsey identifica grados y doctorados de Londres, que, en el periodo en cuestión, probablemente representaban la opción de educación superior de más élite disponible para la mayoría de mujeres en tanto que indicadores estadísticamente significativos de éxito de promoción.

Corroborando los principales hallazgos de Halsey, el informe postal de los académicos en cinco universidades escocesas pre-1992 de Ward descubrió que, comparando las perspectivas de promoción de las mujeres: «El análisis de dos variables de la promoción de investigador a lector, de lector a lector senior y de lector senior a

catedrático revela la evidencia de que es menos probable que el personal académico femenino sea promocionado en cada anillo de la escala de empleo (...) La pequeña representación de catedráticas mujeres es debida al impacto acumulado de diferencias de género en la promoción al tiempo que el personal avanza en la jerarquía laboral» (Ward, 2001, p. 130). Wisker (1996, p. 75), también, en este periodo, subrayaba la posición de desventaja de las mujeres en la educación superior, en referencia a datos secundarios, recogidos en 1996, que indicaron:

- Solo el 7,3% de los catedráticos son mujeres, aunque las mujeres conforman el 30% de los académicos.
- Las nuevas universidades están en lo alto de las tablas de clasificación de las mujeres catedráticas.
- Una universidad (UMIST)²² no tiene mujeres catedráticas.
- En ingeniería y tecnología la proporción de catedráticas mujeres está por debajo del 1%.
- No hay mujeres catedráticas ni en agricultura ni en ciencia.

Alrededor de una década más tarde parece que se ha hecho un progreso limitado en reconducir el desequilibrio de género entre el cuerpo de catedráticos. El estudio de Macfarlane²³ sobre los catedráticos «principalmente del Reino Unido», realizado en 2008 y 2009, «mostraba que en torno a un 40 por ciento de los encuestados hombres tenían al menos once años» de experiencia profesional en comparación con solo en torno a un 17 por ciento de mujeres» y los hombres eran «ligeramente más propensos a atribuir su designación como catedrático puramente a su investigación y erudición comparados con mujeres» (Macfarlane, 2012a, p. 58). Es más, en un análisis más reciente, Showunmi et al. (2016, p. 917) vinculan el desequilibrio de género con la raza y la desventaja de clase, argumentando que «las mujeres, y en particular las mujeres de color se enfrentan a un «techo de cristal» en la educación superior».

En conclusión. Una reforma emergente

Hojeando la sucesión de instantáneas seleccionadas, indicativas —algunas en los tonos sepia de las épocas pasadas, otros captando imágenes más recientemente configuradas— este capítulo primero ha presentado una panorámica general sobre el cuerpo docente. Mientras que la heterogeneidad ha emergido como un rasgo clave, la diversidad es mucho menos aparente, y el privilegio sigue siendo una dimensión discernible (aunque decreciendo) de acceso a, y avance, dentro del cuerpo de catedráticos. El capítulo ha transmitido algo de la naturaleza de la cátedra como una actividad —el cambiante foco de la docencia a la investigación— y marcado por su inextricable vínculo (de las cátedras), por medio de la agencia de HEI, con las políticas y agendas del gobierno.

Lo que no ha hecho este capítulo introductorio es centrarse en aquellas instantáneas (principalmente) de actores anónimos —sean catedráticos o aquellos que influyen en el trabajo de éstos y en su estatus— para captar algo de los catedráticos en el Reino Unido con *detalle*: detalles como qué significa ser catedrático, qué implica el proceso de convertirse en uno, y cómo estos impactan en el trabajo y las vidas laborales de los demás. Todo ello se ha hecho —todo lo que siempre se ha pretendido hacer— es señalar, con una diseminación de puntos, los contornos más generales del aspecto que tiene el cuerpo docente. Unir esos extremos, para delinear con mayor claridad la «forma» de la profesionalidad de los catedráticos en tanto que líderes académicos, es el propósito del resto del libro, y empieza en serio con el análisis del Capítulo 2, analizando el concepto de profesionalidad.

Profesionalidad: Examinando este concepto

Analizar la profesionalidad de los catedráticos es algo que supone un reto. No solo varían sus interpretaciones y definiciones entre aquellos que lo investigan y lo estudian, sino que además es probable que se desvíen considerablemente de los que se usan en la lengua coloquial. El propósito de este capítulo es la claridad conceptual; aclarar qué quiero decir cuando, a lo largo de este libro, me refiero a *la profesionalidad de los catedráticos*.

Concepciones de la profesionalidad en desarrollo

La profesionalidad no se considera generalmente como un concepto esotérico; dado que es un término ampliamente usado, todo el mundo tiene una idea de lo que significa y, a menos que la hayan investigado con cierta profundidad, su comprensión se basa en el uso cotidiano del término, que representa la profesionalidad como algo deseable, algo recomendable y elogiado, algo que vale la pena perseguir y reivindicar, y cuya pérdida o disminución es por tanto lamentable. Ser «profesional» está cargado de connotaciones positivas, mientras que «no profesional» es desdeñable. Es más, y un factor que explica por qué esos dos adjetivos (profesional y no profesional) han adquirido un uso y una aplicación tan amplios y generales, el estatus profesional parece haber sido adquirido por un creciente número de grupos ocupacionales o plantillas durante las últimas décadas. Aun así esta apropiación de estatus profesional por parte de muchos, más que los pocos de una élite, refleja un cambio social que ha remodelado las concepciones académicas de la profesionalidad.

Muchos análisis recientes vuelven a definir y/o a posicionar la profesionalidad dentro de un marco determinado por el contexto del trabajo del siglo XXI (y vinculado a ello, de lo social) y de la vida (por ejemplo, Barnett, 2011; Noordegraaf, 2007; Scott, 2009). Precisamente cómo se interpreta y se describe este contexto varía en sus detalles. Barnett (2011, p. 31) subraya su «complejidad de red», que se define por:

(...) un conjunto de infinidad, de exigencias de rendición de cuentas en expansión, retos de recursos, horizontes globales de estándares y técnicas en desarrollo, conocimientos en cambio, y cambiantes relaciones con los clientes. Estos cambios no se terminan; más bien, se acumulan y expanden, entrando en nuevas regiones de incertidumbre.

Él lo compara con una fina pista de hielo sobre la que el «profesional moderno» debe patinar, tratando de seguir adelante mientras se resquebraja tras de ti. Noordegraaf (2007, p. 770) describe el término como «vago» y «desordenado».

El problema que subyace en estas descripciones es la incertidumbre del contexto dentro del cual operan los profesionales de la actualidad, poniendo de relieve su forma y naturaleza constantemente cambiante, y que exige una nueva concepción de la profesionalidad: «Los ambiguos terrenos ocupacionales reivindican una comprensión ambivalente de la profesionalidad de hoy en día» (Noordegraaf, 2007, p. 771). La nueva concepción de Barnett es la del profesional «en red» y, más concretamente, el «ecológico».

En la sociología de las profesiones el enfoque se ha desplazado de los problemas vinculados al estatus profesional y quien debería poseerlo (véase Evans, 2013); en el contexto de la vida laboral del siglo XXI, estos ya no son importantes (si es que alguna vez lo fueron). Coincido con Julia Evetts (2013, p. 780) que señala que «para la mayoría de investigadores del campo ya no parece importante trazar una línea estricta entre profesiones y ocupaciones sino, más bien, contemplarlas ambas como formas sociales similares que comparten muchas características comunes». La consecuencia de este cambio de prioridades, ella argumenta, es que necesitamos «mirar de nuevo a las teorías y conceptos utilizados para explicar e interpretar esta categoría de trabajo ocupacional» (Evetts, 2013, p. 779). De acuerdo con esto, presento mi propia explicación e interpretación de la profesionalidad.

Reconceptualizando la profesionalidad: una interpretación alternativa

Kolsaker (2008, pp. 515-16) justamente nos recuerda que la profesionalidad es «un concepto complejo de investigar, dado que el campo está relativamente infrainvestigado, y a este tipo de investigación, tal y como existe, se la critica por ambigua y carente de unos cimientos teóricos sólidos». Es, añade, «inherentemente difícil de precisar» la constitución y características de la profesionalidad, aunque, como he observado en otra parte (Evans, 2011), la idea preconcebida implícita que hay es, o debería ser, que es cuestionable una delineación universalmente aceptada de esta. De hecho, es ampliamente reconocida la cambiante naturaleza, y falta de consenso en torno al significado de profesionalidad, y Gewirts et al. (2009) argumentan en pro de la «necesidad de trabajar con concepciones plurales de la profesionalidad».

Mi interpretación de la profesionalidad es una lejana queja del obsoleto rasgo modelo de definir una profesión y determinar el estatus profesional. «Profesión» no debería ser

ya —y, de hecho, ya no lo es en el lenguaje cotidiano— una etiqueta que se aplique a unos pocos grupos de élite; ahora la podemos aplicar bastante indiscriminadamente a grupos laborales diversos y de roles diferenciados, haciendo de ella la norma terminológica, más que la excepción. Es más, en gran parte como resultado de las reformas de las últimas décadas, pocas ocupaciones del sector público en el Reino Unido conservan plenamente la autonomía de la que gozaron en el pasado.

En comparación con los criterios clásicos de la profesionalidad, por tanto, pocos estarían (aún) técnicamente cualificados para un estatus profesional pleno. Lo que a menudo se considera como su desprofesionalización, unida a la tendencia de lo que puede construirse como una profesionalización a gran escala y masiva (aunque sólo desde una perspectiva terminológica) ha tenido el nivelador efecto de —podría decirse— servir para arrebatarle a la etiqueta de «profesión» buena parte de su distinción.

Con el telón de fondo de este contexto desarrollado, y en evolución actualmente, defino la profesionalidad como: *una práctica de trabajo que es coherente con las delineaciones consensuadas y comúnmente sostenidas de una profesión concreta u ocupación, y de que ambas contribuyen (y reflejan) las percepciones del propósito de la profesión u ocupación y el estatus y naturaleza específica, gama y niveles de servicio brindados por ella, y la habilidad dominante dentro de dicha profesión u ocupación; además del código ético general que subyace a su práctica.*

Definida así, la profesionalidad es simplemente una descripción de «la manera de ser» de las personas en un contexto de trabajo, independientemente de si esto se traduce en una práctica que sea elogiada o una práctica que sea despreciable. Implicando una práctica cualitativamente neutral, para mí no es —como lo tendría para la mujer/hombre de la calle— un concepto cargado de mérito.

Una consecuencia de su neutralidad cualitativa es que el término «no profesional» se vuelve tanto sinsentido como redundante. Dado que se aplica a *todos* los trabajadores, en tanto que un rasgo dominante y global de ellos en el trabajo (interpreto «en el trabajo» ampliamente, para incluir cualquier actividad vinculada con el trabajo, independientemente de dónde se produzca), la profesionalidad no se refiere al estatus que uno es probable que persiga o aspire a; simplemente denota cómo «es» la gente en el trabajo.

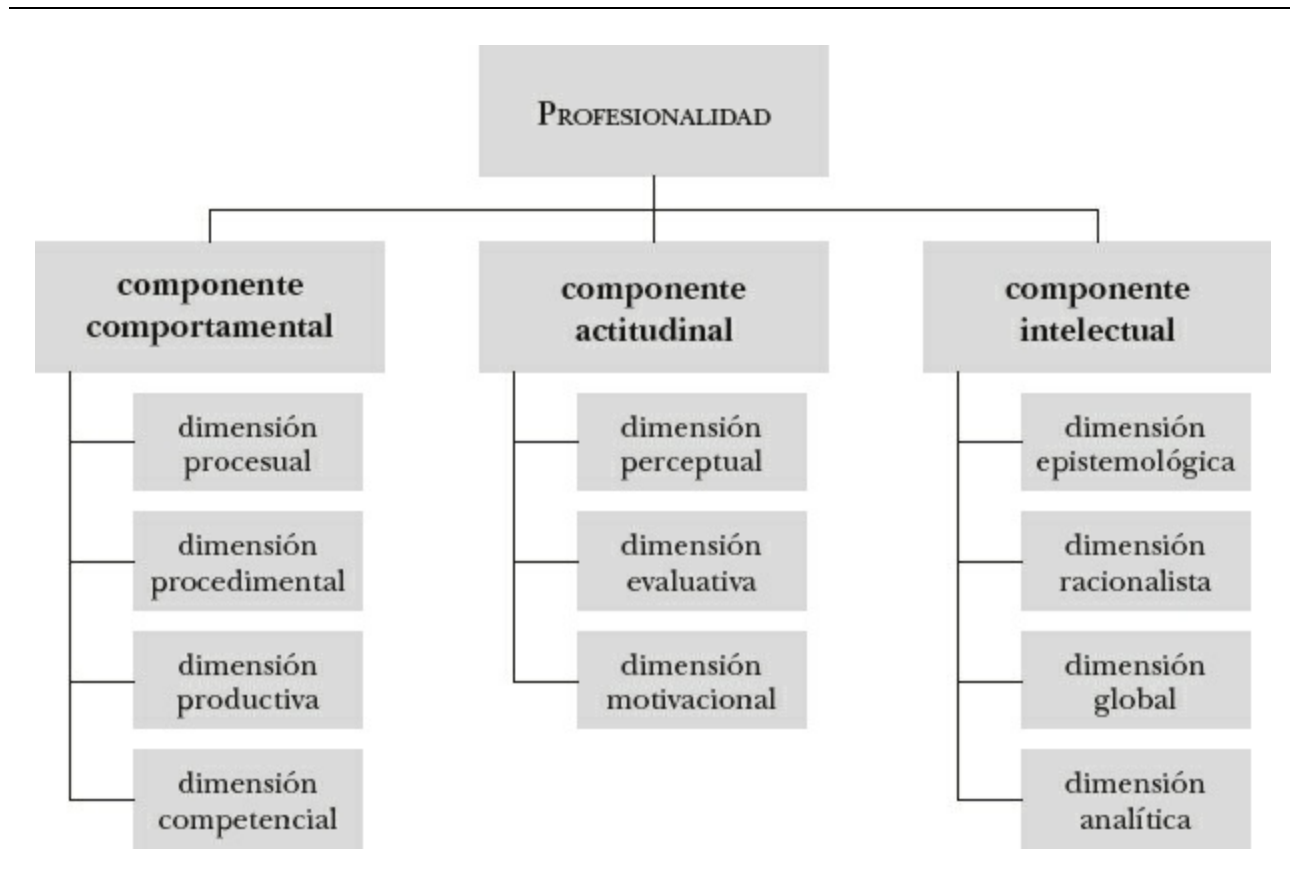
Esta interpretación probablemente se superpone con lo que se entiende por «práctica», pero no las considero sinónimas (profesionalidad y práctica) porque la profesionalidad incluye, ya que es «más grande» que ella, la práctica. La profesionalidad, tal y como yo la interpreto, se vincula y transmite: lo que los profesionales hacen; cómo y por qué lo hacen; lo que saben y comprenden; dónde y cómo adquieren su conocimiento y comprensión; qué (tipos de) actitudes tienen; qué códigos de comportamiento siguen; cuál es su función; qué propósitos escenifican; cuál es la calidad del servicio que brindan; y el nivel de coherencia incorporada en todo lo anterior.

Estos son los que yo identifico como los elementos clave o dimensiones de la profesionalidad como concepto: su «constitución», por usar el término de Kolsaker

(2008).

Esta —mi— conceptualización esencialmente deconstruye la profesionalidad en sus partes constituyentes clave, etiquetadas concisa y genéricamente. La Figura 2.1 representa mi conceptualización pictóricamente como un modelo conceptual que identifica tres componentes constituyentes principales de la profesionalidad: *comportamental*, *actitudinal* e *intelectual*; y cada uno de ellos incorpora ulteriores elementos o dimensiones, que se explican a continuación.

Figura 2.1. La estructura componencial de la profesionalidad.



El componente comportamental

El componente comportamental de la profesionalidad se vincula con lo que los profesionales hacen físicamente «en el trabajo». Sus subcomponentes son las dimensiones *procesuales*, *procedimentales*, *productivas* y *competenciales* de la profesionalidad.

La dimensión procesual

Vinculado a los procesos que un individuo aplica a su trabajo, la dimensión

procesual da cuenta de lo que probablemente es la proporción más amplia de su actividad vinculada al trabajo. Vasta en lo que cubre, denotando una plétora de actividades que representan múltiples niveles de categorías jerárquicamente organizadas, la dimensión procesual de la profesionalidad de una persona incluye interacción interpersonal (que, a su vez, denota una actividad que se etiqueta más concretamente como: interacción colegial; interacción con clientes o estudiantes; interacción con gestores; interacción con comunidades de práctica; interacción con el público, etc.). También incluye lectura, «escritura» (manuscrita o por medio de tecnología), habla y escucha (cada una de las cuales puede también —dependiendo de su propósito y enfoque— representar interacción interpersonal).

Incluye subcategorías de cada una de las antes enumeradas, tales como organización de conferencias; debatir; mediar; tutorizar; hablar en público. Incluye actividades específicas de la ocupación, como: conducir o pilotar; mantenimiento de maquinaria o sistemas; hacer demostraciones; corregir; podar; pintar —y, desde luego, cada uno de sus procesos constituyentes, dado que estas actividades podrían catalogarse genéricamente (por ejemplo, investigar) o específicamente (recogida de datos); cada una de ellas comprende múltiples categorías en cuanto a sus componentes —capas dentro de capas, como una muñeca rusa.

La dimensión procedimental

Esto se vincula con los procedimientos que un individuo aplica a su trabajo, donde el procedimiento se define como una manera establecida u oficial de hacer algo, o una serie de acciones realizadas de una determinada manera, secuencia u orden. En la actividad procedimental el énfasis por tanto está en la tradición o regulaciones o ritual o hábito. El procedimiento se superpone con el proceso; puede incluir o estar incluido dentro de un proceso específico y, mientras que su realización siempre implica procesos, no todos los procesos implican procedimientos. También se distinguen del proceso en tanto que implica un conjunto de «reglas» o «rituales» (que pueden formalizarse, o que pueden simplemente ser convertidos en hábitos por parte del individuo) que determinan la naturaleza del proceso.

La dimensión productiva

La dimensión productiva se vincula con el resultado, productividad y logro del individuo; con cuánto «hace» y lo bien que lo hace, y por tanto qué produce o logra. En el ejemplo de lo académico, la dimensión productiva de su profesionalidad es probable que se refleje, *inter alia*, en la calidad y cantidad de sus publicaciones, proyectos de investigación emprendidos, artículos de congresos presentados, estudiantes de doctorado supervisados, asignaturas impartidas, de cuántas instituciones ha formado parte, colaboraciones externas iniciadas y colegas tutorizados.

La dimensión competencial

Esta dimensión se vincula con las habilidades y competencias de un individuo. Conciene a lo que él/ella es capaz de hacer o puede hacer. Indica conjuntos de habilidades y aptitudes para llevar a cabo elementos clave o aspectos del empleo. En relación a los académicos, puede, por ejemplo —dependiendo de la disciplina— reflejar hasta qué punto o lo bien que pueden, *inter alia*: enseñar, escribir para su publicación, relacionarse con colegas o estudiantes, manejar equipamiento de laboratorio, analizar datos, hacer presentaciones orales y explicar ideas complejas o procesos a los demás.

El componente actitudinal

El componente actitudinal de la profesionalidad se vincula con las actitudes que se tienen. Sus subcomponentes son las dimensiones perceptivas, (e)valuativas y motivacionales de la profesionalidad.

La dimensión perceptiva

Esta dimensión concierne a las percepciones, creencias y opiniones que se tienen, y que (tienen el potencial) de tener un impacto en el trabajo del individuo. En el caso de los académicos, la dimensión perceptual puede, por ejemplo, reflejar sus opiniones sobre una multitud de amplios asuntos, tales como: el propósito de la educación superior, la gestión, la internacionalización y la globalización, la política de promociones de su institución y su práctica, la provisión de aparcamiento para los coches en su lugar de trabajo y el equilibrio de género en su departamento. Esta dimensión también incluye percepciones vinculadas con uno mismo, y por tanto a la autopercepción e identidad.

La dimensión (e)valuativa

Íntimamente vinculada con la dimensión perceptiva, lo que yo llamo la «dimensión (e) valuativa», se vincula con los valores de las personas. Yo interpreto «valor(es)» de manera amplia, para incluir no sólo «grandes» valores, como la justicia social, la democracia, o la libertad de expresión, sino también las minucias del día a día que atañen a lo que importa a las personas y es importante para ellas: lo que ellas valoran y lo que les gusta —como una amplia plaza de aparcamiento, un ambiente de trabajo agradable y atractivo, y unos sistemas de administración eficientes y efectivos—. En el caso de los académicos, sus valores pueden, por ejemplo, abarcar de los vinculados a asuntos como la libertad académica, por medio del trabajar en una institución que ocupe un puesto alto en los *ranking*, hasta la flexibilidad de sus empleos, o el placer de enseñar a un sensible grupo de alumnos. Los aspectos negativos del trabajo o del empleo, que no gustan y por tanto no se valoran, también están incluidos en esta dimensión; cubre el entero espectro de valores positivo-negativo.

La dimensión motivacional

Influenciada por la dimensión (e)valuativa, la dimensión motivacional —a pesar de su abreviada etiqueta— cubre tres actitudes vinculadas con el empleo que han demostrado estar interrelacionadas (Evans, 1998): motivación, satisfacción con el empleo y moral. Se vincula simplemente con los niveles o uno o más de uno de estas tres actitudes: cuán alta (o baja) es la moral y/o satisfacción del individuo con el trabajo, y cuán motivado o desmotivado está él/ella.

El componente intelectual

El componente *intelectual* de la profesionalidad se vincula con la intelectualidad y cognición del profesional. Sus sub-componentes son las dimensiones *epistemológica*, *racionalista*, *global* y *analítica* de la profesionalidad.

La dimensión epistemológica

Como su nombre implica, la dimensión epistemológica se vincula con las bases del conocimiento vinculado con el trabajo de las personas y sus estructuras de conocimiento: si, por ejemplo, su conocimiento es aceptado por el hecho de haber sido divulgado por una figura experta o de autoridad, si surge del folklore y/o la superstición, si se deriva de la ciencia o del autodescubrimiento, además de asuntos tales como si se considera absoluto, relativo o contextual, o bien provisional o inimitable. Esta dimensión además cubre asuntos vinculados con la naturaleza de las estructuras de conocimiento de las personas, tales como si su conocimiento representa una colección de piezas de información o conceptos integrados.

La dimensión racionalista

La dimensión racionalista va de la razón. Refleja la capacidad de las personas por aplicar la razón a su práctica, y el grado y la frecuencia con la que sostienen y justifican sus acciones y/o decisiones con una lógica.

La dimensión global

La dimensión global se vincula con la naturaleza y alcance de la comprensión vinculada al trabajo de los profesionales. Está estrechamente vinculada con la dimensión racionalista en tanto que la comprensión puede influenciar y explicar la racionalidad, mientras que las acciones que no tienen ninguna base racional pueden reflejar una falta de comprensión de su naturaleza o/y sus consecuencias o implicaciones.

La dimensión analítica

Esta dimensión se vincula con la naturaleza y alcance del analiticismo y/o capacidad analítica de las personas. Como con la dimensión global, la dimensión analítica puede tener un impacto sobre la dimensión racionalista de la profesionalidad de la gente en tanto que el analiticismo puede precedir, apuntalar y brindar el ímpetu para la racionalidad.

El modelo conceptual: un resumen

Mi modelo de estructura componencial de la profesionalidad representa mi visión de lo que *es* la profesionalidad: el «aspecto» que tiene. Se basa, como señalo arriba, en mi interpretación de la profesionalidad como un constructo independiente del mérito; como una forma cualitativamente neutral de relacionarse con el trabajo de uno; algo que es en muchos aspectos muy similar a, aunque es también más grande y más expansivo que, la práctica, dado que incluye dimensiones que *pueden* ser consideradas como el ímpetu para, o las bases de, la práctica. El modelo es conceptual, no procesual, de modo que no denota o representa el modo en que un individuo o cualquier grupo ocupacional puede profesionalizarse, o adquirir estatus profesional; de hecho, mi definición e interpretación de la profesionalidad impiden toda asociación procesual de este tipo, porque no veo la profesionalidad como algo que deba ganarse o perderse, o que esté disponible para algunos, pero no para otros. Aun así, cómo se concibe la profesionalidad se ve complicada por otra consideración: las perspectivas vinculadas a su propósito, y cuán «real» sea éste.

Cuatro versiones de la profesionalidad

En otro lugar (Evans, 2011) me refiero a la profesionalidad como algo pensado en relación a diferentes «estados reificados»; por medio de lo cual me refiero a la profesionalidad considerada sobre la base de cuán «real» o auténtica es. He distinguido entre cuatro perspectivas sobre la profesionalidad que reflejan su sustancia y que pueden ser aplicadas a la profesionalidad de cualquier grupo ocupacional: profesionalidad que es *exigida o requerida*; profesionalidad que es *prescrita*; profesionalidad *deducida o dada por sentada*; y profesionalidad *ejecutada*.

La profesionalidad exigida (o requerida)

La profesionalidad exigida (o requerida) denota la profesionalidad que una persona —o incluso uno mismo— implícita o explícitamente demanda, le requiere o le pide a otro. Un empleado puede «exigir» una determinada profesionalidad a sus empleados, y un gobierno (en tanto que empleador) puede exigir una determinada profesionalidad a

sus empleados del sector público. Al representar estipulaciones de nivel de servicio, directrices o acuerdos, la profesionalidad exigida acostumbra a manifestarse bajo la forma de estándares profesionales, códigos de práctica, o directrices éticas, o por medio de reglas más explícitas y regulaciones que expresan la naturaleza de cómo se espera que uno piense, se comporte o sienta en el contexto de realización del trabajo de uno. Aun así —y reflejando la forma de la profesionalidad docente exigida o requerida que se ilustra en los capítulos de la Parte II de este libro— también se puede expresar más sutil e implícitamente por medio de las expectativas que se sostienen en relación a un determinado grupo ocupacional, y por medio de la decepción e insatisfacción que se produce cuando no se llega a esas expectativas.

Cosa más importante, aunque la potencia de cualquier «exigencia» es probable que sea mayor si está respaldada por el tipo de autoridad que puede disfrutar un empleador o gestor, las «exigencias» bajo la forma de expectativas de un grupo profesional u ocupacional pueden ser sostenidas por cualquiera o cualquier circunscripción que reciba el impacto o tenga un interés en cómo un grupo ocupacional realiza su trabajo - incluyendo el público general, clientes, colegas de trabajo (novatos o experimentados en el grupo ocupacional en cuestión) y otros agentes. Los profesores de escuela y padres pueden por tanto «exigir», por medio de sus expectativas, una determinada profesionalidad de un director escolar, del mismo modo que los académicos no-catedráticos pueden «exigir» una determinada profesionalidad de los catedráticos.

La profesionalidad prescrita

Esta profesionalidad es la recomendada por analistas o considerada por ellos como potencialmente eficaz o beneficiosa para tanto una parte como la otra; el tipo de profesionalidad que no es, pero *debería ser*, evidente. Representa, en cierto modo, un comentario reflexivo o informado sobre la profesionalidad de un grupo ocupacional. Al final del siglo XX, por ejemplo, cuando las reformas del gobierno en muchos países anglosajones y europeos impusieron controles más estrictos y estándares sobre los maestros de escuela, un discurso dominante entre los investigadores educativos —en tanto que analistas o comentaristas de estos acontecimientos— urgían a los maestros a recuperar el control resistiéndose a su potencial desprofesionalizador por medio del desarrollo del tipo de mecanismos de regulación interna que generarían una «nueva profesionalidad». En este escenario la profesionalidad descrita era la «nueva» profesionalidad recomendada.

La profesionalidad deducida (o que se da por sentada)

Distinta de la profesionalidad prescrita dado que no implica prescripción o recomendación, esta versión perspectiva de la profesionalidad representa una deducción o idea preconcebida razonada o especulación sobre la naturaleza de una profesionalidad específica: sobre qué debe haber ocurrido, cuál debe ser el caso o qué es probable que

ocurra. La deducción o idea preconcebida puede emanar de cualquier agente o circunscripción, incluyendo el grupo ocupacional cuya profesionalidad esté en el foco. Es, en efecto, una forma de profesionalidad predecida o pretendida, en la que la predicción o pretensión están influenciadas por el conocimiento y comprensión del contexto dentro del cual se desarrollará la profesionalidad. Caracterizado por análisis que van más allá de los datos empíricos, no puede constituir una profesionalidad promulgada dado que se deriva de la deducción, más que de la observación empírica. En cierto modo, la profesionalidad deducida o dada por sentada fue la precursora de la «nueva profesionalidad» prescrita para los maestros de escuela, presentada como ejemplo antes, dado que los analistas fueron quienes la crearon en base a su prescripción, basada en su idea preconcebida o deducción respecto a cómo la profesionalidad del profesor se vería impactada por las reformas del gobierno. De forma similar, un colega francés y yo (Evans & Cosnefroy, 2013) aplicamos la idea preconcebida o deducción, basada en nuestro conocimiento del contexto de políticas en Francia y de los resultados de iniciativas de reforma similares en otros contextos, a nuestro análisis del modo en que la profesionalidad de los académicos en Francia era probable que cambiara.

La profesionalidad ejecutada

La más simple y la más directa de estas cuatro versiones perspectivas de la profesionalidad, la profesionalidad ejecutada —como su nombre implica— denota la profesionalidad que se ejecuta; esto es, la práctica profesional y sus bases tal y como se *observa*, se *percibe* y se *interpreta* (por parte de cualquier observador o dentro del grupo ocupacional relevante, e incluyendo a aquellos que hacen la «ejecución»).

¿Esto es real? De la insustancialidad a la materialización

La idea clave es que únicamente se puede considerar que el conjunto de estas versiones de la profesionalidad pueden representar «la realidad»; si bien una realidad fenomenológicamente definida. De modo que, no importa qué «forma» (Evans, 2011) o naturaleza de la profesionalidad se «exija» por parte de empleadores o colegas, o se «prescriba», se «deduzca» o se «dé por sentada» por parte de analistas y comentaristas, que es la profesionalidad «ejecutada» la que representa la única concepción significativa de la profesionalidad; aquello que los profesionales/practicantes de hecho ven o creen que están «haciendo». Las otras tres versiones de la profesionalidad no son más que opiniones, representando una insustancialidad que va desde la ideología articulada hasta castillos en el aire.

Sin embargo, como demuestro en este libro, la profesionalidad exigida puede actuar como una potente fuerza, por medio de las expectativas que transmite, que da forma al modo en que se materializa la profesionalidad. La profesionalidad exigida y materializada están por tanto estrechamente vinculadas, una influye en la otra, y es interesante ver, lo analizo en los capítulos de las Partes II y III, cómo las expectativas de

los académicos más jóvenes respecto a los catedráticos influyen en su posterior profesionalidad ejecutada. Una expectativa clave de este tipo es que los catedráticos demuestren —o ejecuten— el liderazgo académico, pero este es un término que no está claramente definido y que significa diferentes cosas para distintas personas. El Capítulo 3 aborda esa confusión y opacidad analizando el concepto de liderazgo académico.

El liderazgo académico, los líderes y «los liderados»: Clarificando conceptos y términos

Este libro presenta a los catedráticos como líderes académicos. El término «líder académico» es problemático. El término se ha instalado muy firmemente en el léxico de la educación superior, denotando, en particular, el papel, propósito o función asociada con el estatus académico senior, de modo que hoy en día sería casi imposible encontrar un anuncio de empleo, la descripción de un puesto de trabajo o una especificación de la demanda de una persona para una cátedra en una universidad, que no enfatice explícitamente la necesidad de que el candidato practique el liderazgo académico. Aun así, a pesar de que está muy difundido como una especie de leitmotiv en la jerga de liderazgo y gestión de la universidad, lo que en realidad *significa* liderazgo académico —el aspecto que tiene y lo que implica— dista de ser claro.

Para abordar esta laguna conceptual, este capítulo presenta mis conceptualizaciones del liderazgo académico, los líderes y «los liderados», al tiempo que también subraya las tensiones entre el lenguaje académico y el vernacular que problematizan esta terminología.

Concepto de liderazgo académico: Lo que sabemos y lo que no

Liderazgo académico significa diferentes cosas en diferentes países o regiones. Como es evidente a partir de textos americanos (por ejemplo Birnbaum, 1992; Bolman & Gallos, 2011; Gallos, 2002; Hecht et al., 1999), en Norteamérica «académico» parece denotar el contexto en el que se realiza el liderazgo, y prefixa una interpretación no problematizada del mismo; una que iguala la actividad de liderazgo con la ocupación de un papel reconocido, de gestión media o superior. Esta vaga interpretación es también evidente en la literatura australiana (por ejemplo Debowski y Blake, 2004; Ramsden, 1998; Scott, Coates y Anderson, 2008; Spiller, 2010). Aquellos que parecen inclinados a adoptar

interpretaciones más amplias del liderazgo académico (por ejemplo Juntrasook, 2014; Youngs, 2017) parecen representar la minoría de los autores australasiáticos que han publicado sobre el tema. A pesar de la narrativa anterior, que distingue el liderazgo académico de la gestión académica; la definición de Bradley et al. (2017, p. 100) sugiere una interpretación que, al incorporar un enfoque en la visión estratégica institucional, se mantiene a cierta distancia del modo en que el liderazgo académico tiende a ser interpretado en el Reino Unido:

(...) para los propósitos de este artículo, el liderazgo académico es definido como «la práctica distribuida de la visión estratégica de la institución al tiempo que el apoyo a la autoridad intelectual y una identidad compartida que fomenta el compañerismo».

En el Reino Unido, en cambio, el liderazgo académico se entiende, sobre todo, como lo contrario al apoyo informal —a menudo *ad hoc*— o incluso como la interacción centrada en el empoderamiento, como la mentoría o el modelado de papeles, que puede producirse independientemente del liderazgo o gestión diseñado formalmente, y que a menudo adopta como punto de partida la carrera personal de los individuos y sus necesidades vinculadas al trabajo, más que a la visión estratégica institucional y sus prioridades (aunque, desde luego, ambas pueden estar estrechamente alineadas y pueden ser la base de lo anterior). Esta conceptualización está sintetizada en el resumen de Bolden et al., (2012a, p. 6, cursivas añadidas) de los hallazgos de su estudio del liderazgo académico centrado en el Reino Unido:

Los hallazgos revelan un alto grado de consistencia en las perspectivas y experiencias del liderazgo académico. En particular, se observó que *buena parte de lo que podría considerarse como «liderazgo académico» no lo brindan personas en puestos formales de gestión*. El liderazgo surge por medio de la gestión con colegas influyentes dentro de nuestra propia disciplina académica, especialmente aquellos que juegan un papel central en las personas y en su aculturación a la vida académica. Los supervisores de doctorado, los ex-colegas, los actuales y eruditos clave fueron todos descritos como fuentes significantes de liderazgo académico, ejerciendo una influencia sustancial en la carrera de uno, *tanto si formaban o no parte de la misma institución*.

Pero con la amplitud conceptual viene la opacidad, por lo que, interpretado así, el liderazgo académico solo recientemente empezó a atraer la atención erudita por parte de lo que sigue siendo aún un grupo muy pequeño de investigadores (por ejemplo, Bolden et al., 2012a; Evans et al., 2013; Juntrasook et al., 2013; Macfarlane, 2011, 2012a), y en consecuencia, su significado se mantiene más bien vago. De hecho, la de Bolden es la única definición publicada de liderazgo académico —interpretado así—²⁴. [el liderazgo académico es] «un proceso por medio del cual se construyen, se comunican y se materializan los valores académicos e identidades» (Bolden et al., 2012a, p. 17). La mayoría de obras centradas en el liderazgo académico no logran definirlo. Macfarlane (2012a, p. 7) sugiere que:

[u]no de los problemas con la expresión de liderazgo académico (o gestión académica) es si significa el liderazgo *de* los académicos o el liderazgo *por parte* de los académicos. Puede, desde luego, referirse a ambos, pero a menudo hay cierta ambigüedad en cuanto a si implica que los académicos están gestionándose o dirigiéndose a ellos mismos o siendo liderados por un gestor profesional.

Pero tanto, es confuso si «liderazgo académico» se refiere al liderazgo *de o por parte* de los académicos, pues son cosas distintas. ¿Denota, por ejemplo, el liderazgo de los académicos o del trabajo académico? ¿O bien a ambos? ¿O implica simplemente referirse al liderazgo de y por parte de cualquiera, y de cualquier tipo, *dentro de un contexto académico*? La ambigüedad de «académico» añade otra capa de confusión: y es que puede ser usado tanto como un sustantivo como un adjetivo. El problema identificado por Macfarlane, arriba, sugiere que él interpreta «académico» como un nombre; cuando le añade antes «liderazgo», yo me inclino por interpretarlo como un adjetivo.

Aplicar una interpretación adjetival sitúa el liderazgo académico en paralelo a la categoría de liderazgo (también denotada por un prefijo adjetival) de lo que es sin duda una subcategoría: el liderazgo educativo. Tal vez, entonces, podemos llegar a una conceptualización más clara del liderazgo académico vía un ligero rodeo que incluye los principales rasgos que delinean el actual panorama del liderazgo educativo investigador y erudito. Al hacerlo, no podemos evitar penetrar en el terreno más amplio de la investigación y el estudio del liderazgo.

Investigación sobre liderazgo educativo: un paisaje en desarrollo

La investigación y estudio del liderazgo educativo, nos recuerda Gunter (2016), es un campo, no una disciplina. De hecho, el adjetivo calificativo de «educativo» denota un subcampo dentro del campo más amplio del liderazgo, cuya emergencia en tanto que foco de investigación y estudio (Podolny et al., 2004) se remonta a la década de 1960. Desde entonces, el liderazgo parece haberse introducido en el discurso sobre políticas y prácticas, estableciéndose a sí mismo como la variable clave que muchos creen que determina (o al menos, influye) en la eficacia organizacional; de hecho, indicando la naturaleza de lo que ellos denominan «la cultura actual obsesionada con el liderazgo», Alvesson y Spicer (2012, pp. 367-8) lamentan que el liderazgo se «considere como la panacea para casi cualquier problema, independientemente del contexto». La expansión del liderazgo como un campo ha sido constante, y su popularidad, imparable. El liderazgo educativo, más específico del contexto, ha seguido esa deriva, con un vigor epistemológico cuyo impacto y repercusiones son subrayadas por Gunter (2016, p. 5):

Los líderes o aquellos que ocupan un cargo, liderando o desempeñando la actividad que los líderes emprenden y el liderazgo o los procesos relacionales de poder, dentro de los servicios y organizaciones educativas, han crecido rápidamente como un campo de práctica y estudio en los últimos treinta años. Esto puede evidenciarse por medio de la creciente adopción de etiquetas como “líder”, “liderando” y “liderazgo” para la práctica profesional educativa, mientras que los títulos profesionales tales como director, jefe de estudios y presidente son usados indistintamente y están cada vez más incorporados en el léxico del liderazgo. La aceptación de que quienes ocupan un cargo dentro de la división de la jerarquía de trabajo son líderes, que lideran y que ejercen el liderazgo es normal y normalizador, hasta el punto que todo eso se espera de quienes ocupan (...) “liderazgos”.

Aun así, el liderazgo educativo representa un producto derivado del campo más amplio del liderazgo y en varios aspectos su estudio parece haber seguido un camino de desarrollo separado. El liderazgo educativo en general ha sido considerado como un subcampo no solo de la investigación y el estudio del liderazgo, sino también —de hecho, tal vez aún más— de la investigación educativa, así que ha sido la comunidad de investigación educativa quien le ha dado forma a su desarrollo (dado que la mayoría de los investigadores del liderazgo educativo también se afilian a esta comunidad más amplia). En los últimos años el campo del liderazgo (en tanto que distinto del liderazgo *educativo*) ha tendido a estar dirigido principalmente por académicos situados en escuelas de negocios y gestión, que comprenden varias disciplinas y culturas disciplinares, incluyendo la psicología ocupacional (o del trabajo), la psicología social, la psicología cultural, la economía, el derecho y la sociología, además de campos como la publicidad y la contabilidad²⁵.

En relación a los dos campos de desarrollo, la divergencia es evidente en sus respectivos enfoques. Un discurso que sigue dándole importancia —particularmente desde el cambio de milenio (aunque sus orígenes se remontan mucho más atrás)— en el negocio y la gestión de la investigación de la comunidad académica en torno al liderazgo²⁶ es una forma crítica de estudio del mismo (ejemplificada por: Alvesson et al., 2009; Alvesson & Spicer, 2012; Collinson, 2011; Kelly, 2008; Ladkin, 2010; Tourish, 2015²⁷; Uhl-Bien, 2006; Wood, 2005) quienes cuestionan las interpretaciones del liderazgo como una forma de agencia ejecutada por individuos clave que son designados como líderes, percibiéndolo en cambio como una forma de relacionalidad, y/o como un proceso.

Este discurso, profundamente analítico, extiende el interrogante y el cuestionamiento del propio concepto de liderazgo, e incluso la consideración de si es de hecho un mito socialmente construido, o si por el contrario está mal concebido o necesita de reconfiguración (véase, por ejemplo, Gemmill & Oakley, 1992; Krantz, 2015; Meindl, 1993; Raelin, 2016).

Con algunas notables excepciones (por ejemplo, Gronn, 2000, 2002, 2009; Lakomski, 1999; Lakomski & Evers, 1999; Watson & Scribner, 2005) los investigadores del liderazgo educativo no parecen haber contribuido significativamente a este particular discurso analítico crítico sobre el liderazgo; de hecho, como Youngs (2009, p. 389) explica —subrayando la necesidad de una perspectiva más amplia y «más crítica»— los investigadores en liderazgo educativo parecen en general reticentes a implicarse con la comunidad de investigación más amplia del campo del liderazgo y sus resultados.

Ciertamente, un vibrante discurso crítico, que parece abrazar lo que Grint (1997) categorizó a finales de los noventa como perspectivas del liderazgo «modernas» y «alternativas», actualmente disfruta de un relativo estatus cada vez más importante dentro del campo del liderazgo educativo, pero todo enfoque que incorpore en la esencia del liderazgo su validez y propiedad en tanto que una unidad de análisis es, en su mayoría, más implícito que explícito. Como está implícito en la resumida descripción de

la investigación crítica de Gunter (2001), este discurso ha tendido a definirse por medio de un enfoque dominante en los asuntos vinculados con la justicia que, en los últimos años, se han extendido al neoliberalismo.

Aparte de esta crítica inmensamente valiosa centrada en la justicia social, el camino que buena parte de la investigación del liderazgo educativo ha seguido, rehuyendo evidentemente la multidisciplinariedad que Foskett et al. (1005) reclaman, rodea o evita algunos de los espinosos temas que preocupan a algunos de los investigadores pioneros del liderazgo fuera de la comunidad educativa: asuntos fundamentales conceptuales, existenciales, ontológicos e incluso paradigmáticos que están zarandeando los mismísimos cimientos del campo; «cuestionando el pensamiento tradicional y abriendo nuevos caminos para el pensamiento en torno al liderazgo y la dirección» (Uhl-Bien, 2009, p. vii). Este tipo de perspectivas críticas interrogan el concepto y cuestionan qué es lo que entendemos por liderazgo.

Qué entendemos por liderazgo. Una perspectiva crítica

Los estudios críticos en torno al liderazgo lo interpretan de manera diferente a como ha sido interpretado tradicionalmente. Una idea clave es que representa insatisfacción con la investigación hegemónica en torno al liderazgo, aunque, del mismo modo que hay *grados* de insatisfacción, hay grados de criticismo; de modo que podemos imaginar un continuum, que abarca de, en un extremo (se podría decir, «el moderado»), perspectivas que se desvían solo ligeramente de aquellas dominantes, hasta las perspectivas que podrían llamarse el extremo «radical».

Aunque hay dificultades a la hora de detallar los rasgos que definen la investigación crítica en torno al liderazgo cuyos contornos reflejan las gradaciones subyacentes, es discernible un importante punto de referencia a lo largo del conjunto del paisaje: una conceptualización carente de prejuicios del liderazgo que percibe el liderazgo como mucho más que una persona(s) haciendo de líder. A pesar que ellos no le aplican el término específico de estudio o investigación crítica del liderazgo, Denis et al. (2012, p. 254) explican cómo surge ese punto de referencia:

La mayoría de estudios del liderazgo (...) tienden a igualar liderazgo con lo que los individuos concretos identifican que los líderes hacen, empezando por la existencia de estos individuos distintos y considerando varios elementos tales como sus cualidades, sus comportamientos o su eficacia. Los estudios [del liderazgo crítico]²⁸ ... difieren cuestionando esto *a priori*: que el liderazgo sea una propiedad de los individuos (tanto en singular como en plural). Este cuestionamiento conduce directamente a la perenne interrogación en torno a la naturaleza del liderazgo (...) Este interrogante abre la puerta a una amplia variedad de posibilidades: cuestionamientos filosóficos, estudios empíricos de lo que, en la cotidianidad, de qué va el liderazgo, reconceptualizaciones del liderazgo, preocupaciones éticas, cuestionamiento del discurso del liderazgo, etc. Aun así, todas las indagaciones dentro de esta línea de pensamiento comparten una raíz común: que el liderazgo va fundamentalmente de control y de ejercer autoridad. Esta idea de base problematiza la individualidad del liderazgo, que a su vez *requiere una reconceptualización de lo que es el liderazgo y, para algunos, de lo que debería ser, de hecho.* (cursivas añadidas).

El criticismo y la insatisfacción implícitas en el discurso basado conceptualmente en el liderazgo crítico se dirigen a la tendencia dominante de los investigadores a caer en los que yo llamo la «personificación» del liderazgo, por medio de lo cual me refiero a la asociación del liderazgo con la persona del líder, insistiendo en la preocupación de Krants (2015, p. 11) en torno a «la premisa predominante de que el liderazgo existe dentro de la piel que llamamos la persona».

Peter Gronn (2002, p. 428) explica su conceptualización del liderazgo:

(...) en tanto que un estatus adscrito a un individuo, una suma de individuos separados, conjuntos de pequeños números de individuos actuando en concierto o unidades organizativas más amplias de miembros plurales. La base de esta adscripción es la influencia que se le atribuye voluntariamente por parte de los miembros de la organización a una u otra de estas unidades focales. La base de la atribución de influencia legítima por medio de los agentes atributivos puede ser tanto la experiencia directa, por medio de la participación de primera mano con la unidad focal particular, o la experiencia vicaria, y por tanto supuesta, presumida o imaginada. El objetivo de la influencia atribuida abarca las actividades vinculadas con el lugar de trabajo, definido por los contratos de empleo que operan en contextos particulares.

Él clarifica el objetivo de este tipo de adscripción de liderazgo:

Las unidades individuales o multipersonas a quienes se les atribuye influencia incluyen, potencialmente, todos los miembros de la organización, no solo quienes ocupan los cargos de gestión (...) La duración de la influencia atribuida puede ser a corto o a largo plazo (p. 429).

Y aun así, a pesar de la precisión con la que se expresa, y también a pesar de la posición crítica que indudablemente representa, hay huellas de una perspectiva de personificación en la conceptualización de Gronn.

El liderazgo personificador —asociado a cargos, posiciones y/o individuos— es tan antiguo como la historia. Es evidente en una de las primeras definiciones publicadas de liderazgo —como «la preeminencia de uno o de unos pocos individuos en un grupo o en los fenómenos sociales» (Mumford, 1906, p. 221)— y se ha caracterizado recurrentemente en la sucesión de definiciones o interpretaciones publicadas que siguieron a la de Mumford. Aun así, en tanto que perspectiva sobre el liderazgo siempre ha provocado incomodidad y desaprobación, tales como la observación de Hollander (1992, p. 71) de que «el liderazgo es un proceso, no una persona», y, medio siglo antes, la queja de Chester Narnard de que «*liderazgo* fue confundido con *la preeminencia o una utilidad extraordinaria*» por parte de los participantes de un congreso sobre la preparación para el liderazgo (Barnard, 1997²⁹, p. 89, cursivas en el original). Barnard nos recuerda lo fácil que es —hoy en día, exactamente como en las últimas décadas del siglo XX— deslizarnos en el modo personificación por defecto: «a menos que tengamos cuidado, sospecho que dentro de una hora estaremos hablando de líderes como si los individuos fueran el componente exclusivo del liderazgo» (p. 91). Es claramente difícil sacarse de encima este modo de pensar sobre el liderazgo y «hacerlo»; de hecho, Shondrick et al. (2010) sugieren que estamos cognitivamente inclinados a perpetuar las percepciones familiares y socialmente habituales de liderazgo.

Watson y Scribner (2005, p. 8), por ejemplo, hacen hincapié en que el liderazgo no puede «existir independientemente de los individuos a los que nos referimos como

líderes» y «ser concebido como un fenómeno colaborativo carente de líderes». Para Denis et al. (2012) el liderazgo «no es (...) una propiedad de los individuos y sus comportamientos, sino (...) un fenómeno colectivo que está distribuido o compartido entre diferentes personas, potencialmente fluido, y construido en interacción» (p. 212); «tal vez reside verdaderamente no en las personas, sino en sus relaciones» (p. 254), y para Chrobot-Mason et al. (2016), el liderazgo es «un proceso colaborativo, relacional» (p. 298); «una propiedad relacional más que una entidad individual» (p. 299). A estas interpretaciones añado mi propia definición de liderazgo.

Una perspectiva personal sobre qué es liderazgo

La conceptualización de liderazgo que presento a continuación es más o menos un trabajo en proceso. Escribiendo este libro he llegado a los huecos de mi conciencia, desempolvar algunos de los asuntos que han estado languideciendo allí por un tiempo, y abordarlos de frente —una extensa iniciativa que no puede hacerse apresuradamente—. Recientes largas visitas a Francia, además, han aguzado mi enfoque en las cuestiones críticas como por ejemplo si el liderazgo es de hecho un mito socialmente construido que carece de una base empírica de evidencias convincentes, ya que los franceses no tienen ni una palabra propia para líder o liderazgo. En las raras ocasiones en las que ellos encuentran la necesidad de expresarse en dichos términos, se apropian de la terminología inglesa; le *leader*, le *leadership* (aunque aún no he encontrado ninguna versión *franglesa* de «the led» [los liderados]). La cultura francesa, he aprendido, no tiene ninguna tradición de reconocer a las personas como líderes, ni tampoco de concebir una forma de agencia humana que iguale lo que nosotros (los «no franceses») tendemos a catalogar como liderazgo.

Participando en un reciente serie de seminarios mensuales de dos años en París que se centraban en los problemas a los que se enfrenta la escolarización francesa y cómo pueden abordarse, me sorprendió la ausencia de ninguna consideración, por parte de los académicos franceses, profesionales y creadores de políticas, del liderazgo escolar como un factor relevante, uno que sin duda está en lo alto de la agenda británica y que habría estado en los seminarios de ser celebrados en Reino Unido y haberse centrado la escolarización británica. ¿Los franceses están por tanto perdiendo la baza? Puede ser; aun así, a pesar de sus considerables imperfecciones (admitámoslo, significando lo que muchos comentaristas en Francia llaman la «crisis» de la escolarización francesa) el sistema educativo francés no ha degenerado, a pesar de la falta de retórica y práctica del liderazgo, en un fracaso impracticable y caótico; que más bien socava la «opinión expresada por algunos de que sin líderes hay un caos» (Schostak, 2016, p. 5). O es simplemente un asunto semántico: ¿hay de hecho el mismo liderazgo en Francia que en otros países, pero se llama de una forma diferente? ¿O es que nosotros, en el mundo anglosajón, junto a buena parte del resto de Europa, exageramos demasiado el liderazgo? Experiencias y preguntas como éstas han dado forma a mi actual pensamiento en torno al

liderazgo y lo que éste es.

Para expresar ese pensamiento, empiezo no por el «principio» (sea lo que sea), sino en lo que tal vez podría considerarse como el «final»; el «resultado» o «producto» del liderazgo: una persona que ha sido «liderada». ¿Cómo podríamos reconocer o identificar a un individuo como ese?

Definiendo «liderazgo», «líderes» y «los liderados»

Liderar —y ser liderado— debe ser contextualizado; con esto, quiero decir que uno no es, en esencia, liderado en un sentido general, uno es siempre *liderado* en relación a algo: un problema, o un aspecto, o un conjunto de circunstancias, o lo que sea. (Mientras que los individuos que manifiestan tendencias habituales a seguir al líder puede parecer que sean o estén siendo liderados en un sentido general o indiscriminado, en realidad, el análisis reduccionista revelaría que han sido liderados repetida o recurrentemente en relación a una sucesión de asuntos específicos cuya separación y distinción es a primera vista imperceptible). Mi interpretación de alguien que ha sido liderado, por tanto, incorpora el reconocimiento de este tipo de especificidad contextualizada del foco en tanto que un rasgo básico nocional del «ser liderado». También incorpora el reconocimiento de lo que considero un rasgo clave de ser liderado: la desviación de o el ajuste a una dirección o posición «pre-liderada».

Tal y como interpreto el liderazgo, entonces, un individuo (A), que ha sido «liderado» en relación a un asunto o cuestión específica (M) decide, sin coerción, ejercer su agencia en relación a M de forma diferente a como él/ella la ejercía antes de haber sido liderado, representando un giro o desviación (S), de la posición (P) que él/ella ocupaba o la dirección (D), sobre la base de la influencia agencial humana (H) sobre A, para reconocer D, llegados a este punto, en tanto que «mejor camino» potencial que P. El giro o desviación (S) representado por la posición o dirección D en vez de P puede variar en magnitud de minúsculo a importante y debe haber sido espoleado por una influencia humana agencial (H), en la forma de comunicación verbal indirecta o no verbal que pueda ser reconocida o no reconocida por A, pero que debe, en principio, ser reconocida. Posición o dirección —sea esta P o D— no están restringidas a comportamiento visible. La ocupación de una posición o persecución de una dirección puede por tanto implicar, *inter alia*: acción física, acción cognitiva, o formación o adopción de una actitud.

En términos más simples, lo que implica esta interpretación es que alguien que ha sido «liderado», escoge u opta por hacer cosas (o, más concretamente, al menos una cosa) de manera diferente —aunque sea ligeramente—(aplicando una amplia definición de «hacer», para incluir también la acción mental además de la física)³⁰, en lo que él/ella reconoce subjetivamente, consciente o inconscientemente, como una alternativa «mejor» que se ha presentado a través de otra persona. Este «hacer» las cosas de manera diferente *de este modo* es la esencia del «ser liderado». Modificar el punto de vista de uno o su perspectiva es más o menos un indicador de haber sido liderado como lo es cambiar la manera (física y potencialmente visible) de trabajar, o el planteamiento de uno, o las

metas o estrategias de uno, o el orden en que uno hace las cosas; dado que la influencia que espolea el cambio puede ser atribuible a otra persona o personas directamente (por ejemplo, por medio de la evidencia de la comunicación directa influyente) o indirectamente (por ejemplo, por medio de la autoría de un texto influyente, o la formulación y divulgación de una ideología influyente, o por medio del entorno, cuyo desarrollo nos conduzca a otra persona que alentó o facilitó el giro o desviación).

Para ilustrar esta interpretación, me baso en dos ejemplos de mi investigación, presentados como breves extractos de entrevistas con participantes en la misma. En el primer ejemplo un académico no titular, David³¹, recuerda el liderazgo que él recibió, cuando era un estudiante de postgrado, por parte de su supervisor doctoral:

«Él [el supervisor] vio inmediatamente que yo no comprendía muy bien a Freud... De modo que él... me lo señaló —sabes, de una manera muy educada, me lo señaló— y dejó claro que debería marcharme y leer determinados ejemplos de... No puedo recordar los artículos ahora —probablemente partes de *La interpretación de los sueños*— pero, que debía marcharme y leer... Un determinado texto... Lo sé, señalando, el tipo de limitaciones de mi propia comprensión de los términos técnicos e instándome a leer».

El segundo ejemplo presenta a una profesora titular, Elizabeth, que vinculó los detalles de una «mini crisis» que ella se encontró en su cargo como jefa de un influyente comité de la universidad:

«Me pregunté seriamente si no *tendría* que dimitir, y me pasé toda una noche en vela pensando en eso. Fui informada; fijamos una reunión formal; fue indeciblemente horrible, y tuvimos una reunión informativa al día siguiente con el personal, y lo primero que dije en el parte fue ¿Creéis que debo dimitir? —dimitir como directora—. He perdido un montón de energía con esto. Y todo el mundo dijo “No, no, no; haz lo que hazas, ¡no debes dimitir!”».

La Tabla 3.1 ilustra estos dos ejemplos de la «condición de liderazgo» delineando en cada caso los actores, acciones, posiciones y asuntos específicos en juego que representan los rasgos de la «condición de liderazgo» identificados en mi interpretación.

TABLA 3.1. EJEMPLOS DE RASGOS DE ACTIVIDAD RELACIONAL INTERPRETADA COMO «CONDICIÓN DE LIDERADO»						
	A (INDIVIDUAL)	M (PROBLEMA O ASPECTO)	P (POSTURA «PRE-GUÍA» O DIRECCIÓN)	H (INTERVENCIÓN HUMANA)	D (POSTURA O DIRECCIÓN «POST-GUÍA»)	S (GIRO O DESVÍO)
Ejemplo 1	David cuando era estudiante doctoral	Su lectura de la bibliografía sobre la que basar su trabajo doctoral, y comprensión de términos clave específicos	Su «comprensión» concreta o entendimiento de los conceptos freudianos; su planteamiento concreto de la selección y la lectura de textos	Consejo del supervisor doctoral	Una comprensión más profunda de conceptos y términos freudianos concretos; una lectura más amplia y profunda	Replanteamiento de su anterior planteamiento de la búsqueda y revisión de la bibliografía, y de su comprensión de los términos y conceptos freudianos
Ejemplo 2	Elizabeth cuando era directora del comité	Mantener su dirección en el comité	Cuestionamiento de si era apropiada o no proseguir en su estatus como directora	Consejo del personal del departamento	La aceptación de que la dimisión no es una buena estrategia	Replanteamiento de su opción de dimitir

Esta interpretación o conceptualización de la «condición de liderado» parece conducir netamente a la de un líder, quien, por extensión, puede ser definido como una persona cuya acción, directa o indirectamente, facilita un giro o desviación por parte del individuo, sin coerción, desde una postura o dirección que él/ella (el individuo) percibe como una postura superior o dirección: una «manera mejor». Aunque esta extensión interpretativa no es tan simple y sencilla como parece, ni tampoco lo es, de hecho, mi interpretación de la «condición de liderado» presentada antes; ambas están complicadas por asuntos que se vinculan a la temporalidad y a la adscripción que necesitan ser elucidados si mi perspectiva sobre el liderazgo quiere tener alguna posibilidad de contribuir a abrir una senda a través de lo que Krants (2015) denomina el «lodazal» de confusión conceptual que encharca el campo.

El detalle más fino: Temporalidad y adscripción

Mi interpretación de la «condición de liderado» es claramente reduccionista en su naturaleza y enfoque. Pretende representar la «unidad singular» —si tal cosa se puede identificar— de lo que es ser liderado o haberlo sido: los elementos constituyentes o partes de ello, a un nivel teórico, se revelan cuando, en vez de centrarnos en la «imagen de conjunto», que con mayor frecuencia da forma a nuestras percepciones de ser liderados, impeliéndonos a evocar imágenes mentales a gran escala, o repetidas, o de una «condición de liderado» de alta visibilidad, situamos ese tipo de imágenes bajo el microscopio y el «zoom» en su detalle mínimo. Sabiendo, en general, que el académico novel David fue, cuando era estudiante de doctorado, liderado por su supervisor, o que la académica titular Elizabeth fue liderada por los sistemas de apoyo brindados por la estructura administrativa universitaria y sus servicios, son datos que nos dicen mucho menos sobre la naturaleza de ese tipo de experiencias de la «condición de liderado» —y, por extensión, de la naturaleza de dicha condición— de lo que lo hace el escrutinio a nivel micro implicado en mi interpretación de «unidades singulares».

Por medio del mismo razonamiento analítico reduccionista, argumento que —una vez más, a nivel teórico— el liderazgo comprende unidades básicas de actividad que son identificables temporalmente y, en consecuencia de manera potencial e inevitablemente pasajera en cuanto a su ocurrencia. Cada una de estas unidades básicas implica el flujo de influencia (de primera o de segunda mano, cara a cara o por otros medios) de una persona a otra o de otra a otros. Los ejemplos de ello son: la lectura de un texto por una persona (y ser influenciada por este); la escucha de un individuo (y ser influido por) una afirmación hecha por otro; o una observación del comportamiento de otro en una situación específica (que entonces influye en el observador para ajustar o modificar su postura). Comparable al uso de Charles Darwin del término «especies» para algo «que no se refiere a nada definitivo en la naturaleza, pero que sin embargo es una manera útil de agrupar a los organismos» (Menand, 2001, p. 224), las unidades son nocionales, existiendo en teoría, dado que no pueden ser fácilmente discernidas en la práctica³². Son similares a lo que yo identifiqué como unidades básicas teóricas de actividad dentro del

desarrollo profesional de los individuos (subrayadas en Evans, 2014b), y que se vinculan con lo que yo llamo «micronivel» de desarrollo profesional, y que explico como: «los episodios individuales, singulares que constituyen, siempre y cuando sean discernibles, los componentes unitarios de la «imagen de conjunto», o a escala más amplia, el desarrollo profesional» (Evans, 2014b, p. 186). Considerando este paralelo con el desarrollo profesional, en el contexto del liderazgo creo que estos componentes unitarios denotan una actividad de liderazgo de «micro-nivel». En tanto que un dispositivo heurístico, sirven para expresar mi interpretación de que, dentro de una interacción de liderazgo potencial que implica más de una unidad básica de actividad, la actividad de liderazgo no se realiza y se considera de una manera sostenida, sin interrupción, acometida por parte de un solo individuo; puede sencillamente ser realizada por uno, y luego otro, y luego otro más, en una (a veces veloz) sucesión, o alternando de uno a otro, como una pelota que es lanzada repetidamente y cogida aleatoriamente entre un grupo de personas, y el liderazgo cambiaría de mano sucesivamente.

Un cambio metafórico de este tipo es probable que constituya una unidad básica, o componente unitario, del «acontecimiento» o episodio de interacción. Las unidades son de longitud (es decir, de duración) forma y naturaleza variable y debatible, dado que están subjetivamente determinadas por el identificador, que dice si las unidades fueron o son potencialmente identificables en la práctica.

Un ejemplo práctico de una interacción constituida de este tipo de unidades básicas de influencia de liderazgo micro-nivel podría ser un comité formal o una reunión informal entre colegas, en la que —representando potencialmente una unidad de influencia básica— las opiniones articuladas de un miembro³³ primero toman la batuta, influyendo en los demás (que, por definición entonces pasan a ser *liderados* por ese miembro, y por tanto adoptan el papel de «liderados»), antes de que se produzca una segunda unidad de influencia, al tiempo que un punto de vista diferente inferido de otra persona entonces lo releva como influyente —por tanto, *liderando*— las percepciones de algunos miembros; ocurre así que quien, unos segundos antes, estaba liderando, ahora potencialmente se encuentra él mismo siendo liderado, antes tal vez de recuperar la batuta en un momento posterior. Era este tipo de «liderazgo... llevado a cabo al micro-nivel de interacción» lo que Choi y Schnurr (2014, p. 11) analizaron dentro de un grupo informal colegial de académicos universitarios. Centrado en el discurso del grupo, los autores se refieren a «ejemplos» [que representan la negociación de desacuerdos entre miembros del equipo], que son presentados como lo que ellos denominan «secuencias» [de conversación transcrita]. Lo más cerca que llegan los investigadores a identificar implícitamente un «ejemplo» o «secuencia» en tanto que unidad básica [de análisis] es permitirle una finitud, con un punto y final determinado por su (de los investigadores) decisión de que los desacuerdos entre los participantes de la investigación habían sido resueltos, por medio de una actividad de liderazgo identificable:

(...) el desacuerdo en este ejemplo parece llegar a su fin una vez que todo el mundo ha tenido la oportunidad de expresar su desacuerdo y cuando los participantes parecen estar perdiendo fuelle. El liderazgo de Bee por tanto surge de forma relativamente espontánea y se manifiesta conduciendo la

discusión a un cierre y a tomar una decisión (Choi & Schnurr, 2014, p. 11).

La resolución del desacuerdo del grupo y la negociación de un consenso fueron interpretadas por los autores como un ejemplo de actividad de liderazgo distribuido que se produjo en un estilo compartido, dentro de lo que ellos describen como un «equipo sin líderes» por medio de lo que Gronn (2002) denomina como «influencia recíproca». Gronn (2002, p. 431) explica la influencia recíproca como:

(...) tanto interna como externa en sus efectos. La reciprocidad denota la influencia de dos o más partes la una en la otra y se produce de una manera similar a un círculo virtuoso o a un espiral de zigzag. Aquí, A influye en B y en C, y está influenciado a su vez por ellos (por ejemplo, $A \leq B$, $A \leq C$, y también $B \leq C$) y cada persona en consecuencia lidia con los efectos acumulados de sucesivas fases de influencia, mientras empiezan de nuevo a influenciarse los unos a los otros. La relación interna de los agentes conjuntos es de influencia recíproca. Y en sus relaciones con sus pares organizacionales, quienes les atribuyen liderazgo en tanto que unidades focales, los agentes conjuntos tanto influyen en sus colegas como son influenciados por ellos a su vez.

Como Gronn explica, la influencia recíproca parece en muchos aspectos muy similar a mi noción de influencia variada y sucesivamente adscrita, que comparo con el lanzamiento de una pelota y su recogida en un grupo; sin duda, ambos pueden en general categorizarse como «liderazgo compartido», explicado por Shondrick et al. (2010): «Cuando el liderazgo es compartido, el papel del individuo puede cambiar repetidamente de líder a seguidor y de seguidor a líder» (p. 961) y «el liderazgo compartido está caracterizado por procesos dinámicos, desindividualizados dentro de un grupo u organización» (p. 973)³⁴; aunque hay también una sutil distinción entre los dos: la noción que presento *puede* pero no *necesariamente* incluye reciprocidad, como explico más adelante.

La noción de liderazgo micronivel, con sus unidades básicas de actividad que denotan liderazgo ejecutado (y en consecuencia también la materialización de la «condición de liderado»), es tal vez más fácil de entender imaginando ese tipo de escenario. Por ejemplo, un comité formal o una reunión colegial informal se graba. Al visualizar la grabación, la tecnología hace posible identificar y congelar las imágenes, permitiendo que sean examinadas toma a toma. La consideración de cómo una toma representa una unidad discreta que transmite un momento flotante en el tiempo —una fracción de minuto o proporción de actividad que haya sido grabada— puede facilitar la comprensión de una noción a grandes rasgos similar de liderazgo micronivel en tanto que unidades básicas o componentes unitarios; de hecho, Michael Eraut (2004, p. 254) hace referencia similar a clips de película en tanto que un dispositivo explicativo en relación al aprendizaje «implícito». Él, también, aplica el análisis reduccionista a «unos períodos de actuación [que] pueden descomponerse en fases sucesivas», que son oscuras para un observador, que «ve una secuencia fluida de acontecimientos, sin desplegar» (Eraut, 2004, pp. 256-7).

Este tipo de reduccionismo sirve a una perspectiva teórica que, al identificar primero la «condición de liderado» (o la guía) en tanto que algo que fundamentalmente implica unidades discretas de una receptividad que no es fruto de la coerción a la agencia de otro

u otros que influye en una realineación posicional o direccional, giro o desviación, debe entonces identificar el liderazgo como algo que fundamentalmente implica unidades discretas de interacción interpersonal directa o indirecta o de actividad comunicativa. La discreción de sus unidades fundamentales, por tanto, descarta el que haya liderazgo, a pesar de las apariencias, una actividad continuada, ininterrumpida, una «secuencia... fluida», por repetir las palabras de Michael Eraut (2004).

La adscripción del estatus del líder, dentro de esta perspectiva teórica, a cualquiera cuya comunicación directa o indirecta con otra persona desencadene una realineación posicional o direccional que no es fruto de la coerción, socava la asociación del liderazgo a una persona, y la adscripción del estatus del líder, exclusivamente a aquella. Aun así no *descarta* ese tipo de asociación, dado que es posible que, dentro de una situación específica, conjunto de circunstancias o incluso un solo acontecimiento o intercambio comunicativo, el estatus del líder pueda ser atribuible exclusivamente a un solo individuo. Esta atribución se producirá por medio de la adscripción al líder de una influencia individual sobre los demás, una realineación posicional o direccional no fruto de la coerción, giro o desviación, *sin interrupción por parte de una influencia agencial de ese tipo (y potencialmente recíproca)*. (Ese tipo de escenario parece estar bastante estrechamente alineado con la interpretación de Shamir (2009, p. xviii) del liderazgo como algo que existe solo «cuando un individuo (a veces una pareja o un grupo pequeño) ejerce una influencia desproporcionada y no coercitiva sobre los demás, esto es, que su influencia sobre el grupo u organización es mayor que la de los demás miembros»).

Desde esta —mi— perspectiva teórica reduccionista, el liderazgo (tanto la condición de liderado como la de líder) no es esencialmente ni duradera ni estática, pero en algunas circunstancias —como cuando/si ocurre por medio de actividad ininterrumpida repetida, sucesiva durante un periodo sostenido— puede *parecer* que sea las dos cosas (duradera y estática). Sin embargo —y de acuerdo con la formulación de Gronn (2002, p. 429) (citado antes) de que «la duración de la influencia atribuida puede ser a largo o a corto plazo»— su naturaleza *fundamental* conduce el liderazgo a una descripción más precisa en tanto que, *inter alia*: flotante, transitorio, temporal, momentáneo, intermitente o precario.

Tal y como he conceptualizado el liderazgo, su rasgo esencial —el determinante clave de si se está produciendo o se ha producido, o si un intercambio comunicativo o interacción representan o no liderazgo— está influenciado por si tiene el efecto de una realineación posicional o direccional, un giro o desviación, porque puede haber miembros de un grupo que, durante el curso de una o más de una unidad(es) de actividad de liderazgo (potencial o pretendido), permanezcan no afectados —y por tanto «no liderados»— por las opiniones expresadas o la comunicación no verbal que influye en los demás. Esto último (esto es, quienes sí *son* influenciados), en cambio, asumen —aunque tal vez temporal o esporádicamente— la posición de «los liderados». El liderazgo ejecutado está por tanto subjetivamente, y potencial, dinámica y adscrito de manera variable (aunque a menudo inconsciente o implícitamente, más que consciente

y/o explícitamente³⁵, incluso dentro de un grupo de interacción, ya que el grado en que la gente se ve influenciada de este modo es potencialmente muy individualizado, transitorio, y por tanto variable. Y, desde luego, el liderazgo adscrito así no se corresponde necesariamente con lo que reconocemos como un cargo de liderazgo.

Es importante hacer hincapié, también en que este proceso dinámico de materialización del liderazgo —la fluidez implicada en el escenario ilustrativo e hipotético presentado arriba, de lo que yo comparo con una pelota que pasa de persona a persona— tiene como efecto una «guía» que no necesariamente se produce contemporáneamente a la interacción que es su catalizador; puede continuar más allá del contexto temporal inmediato de interacción, en tanto que los individuos reflejan y reflexionan sobre los intercambios retrospectivamente, o asimilan inconscientemente las ideas generadas por aquellos, antes de sentir la «condición de liderado». Las observaciones de Eraut (2004, p. 253), basadas en la investigación sobre el tema son tan aplicables a la influencia del liderazgo como a su pretendido enfoque original: el aprendizaje implícito.

(...) los episodios que no recordemos pueden sin embargo afectar a nuestra actuación posterior. Por tanto, es razonable asumir que, incluso cuando los episodios son recordados, la información que parte de ellos puede ser usada sin que el actor sea consciente de ello. (...) Así, a lo largo de nuestras vidas creamos ideas preconcebidas sobre la gente, situaciones y organizaciones a través de información cuya procedencia no podemos recordar fácilmente y tal vez no seamos ni siquiera capaces de describir.

El liderazgo ejecutado, por tanto, puede tener una influencia «retardada» tanto como una influencia instantánea, y no existe ningún límite realista para la longitud de ningún retraso de ese tipo; la influencia puede permanecer adormecida durante años, antes de ser activada. Por la misma regla de tres, la influencia instantánea puede no ser duradera. Es más, cualquier elemento específico de influencia puede, con el tiempo, quedar diluido por la acumulación continuada de otros elementos de influencia. Sobre la base de su sola naturaleza delimitada en el tiempo, por tanto, la influencia del liderazgo es problemática de identificar, y este problema tiene consecuencias a la hora de delinear las condiciones que determinan y por tanto definen el liderazgo, y para el análisis del concepto y de sus derivados.

Pero igual de complejo que el análisis conceptual del liderazgo es el complejo asunto de adscribirlo bien: esto es, de quien tiene el derecho de adscribirle el estatus de líder a un individuo, y, por extensión, para identificar la ejecución del liderazgo.

Para ilustrar la problemática naturaleza de este asunto, presento un relato, narrado por Elizabeth, la misma profesora titular citada antes:

«Evalúo a alguien que publica siempre con la misma editorial académica..., adecuada, pero ni remotamente distinguida, aunque es una jugadora líder en su campo y... debería tener una cátedra, pero necesita darle un empujón a su CV. Y le dije, ¿Por qué siempre publicas con tal editorial, y por qué no publicas con OUP [Oxford University Press]? y la respuesta fue: Porque tal editorial sacará mis libros, y así no tengo que pasar por el sinsentido de la revisión entre iguales. Y le dije: ¿Y qué me dices de presentarte como candidata a OUP-o Harvard o Princeton? No te gustaría estar con una editorial deslumbrante? Y él dijo: No, son demasiados quebraderos de cabeza».

Sobre la base de este relato, y si se lo compara con mi definición de la «condición de liderado» presentada antes, su colega no puede ser catalogada como alguien que haya sido liderada en relación al enfoque específico de mejorar su CV que Elizabeth sugería, ya que el relato carece de evidencias que indiquen que fuera liderada o desviada de la posición o dirección que representaba que sostenía antes del intento de Elizabeth. ¿Pero la cerrazón de su colega frente al estatus de liderado descarta automáticamente que la acción de Elizabeth pueda ser catalogada, por su intento de influir en su colega, como liderazgo ejecutado, y por tanto que ella merezca la atribución de líder? ¿La atribución del estatus de líder depende de la *intención* de ejercitarlo, o del *éxito* cosechado tras su ejercicio, H —y cuya atribución de cualquiera de estas formas de agencia debe contar a la hora de determinar la cuestión: la del agente él/ella (el líder, en este caso, Elizabeth), la de A (el «liderado» o el que se pretende «guiar»— en este caos, el colega de Elizabeth), o el de la tercera parte «observadora» (como quien lee y considera los detalles del caso relatado)?

Si nos adherimos a mi interpretación de «la condición de liderado» presentada antes, la única persona que parece cualificada para juzgar si la colega de Elizabeth fue liderada o no es la colega misma, y la consecuencia de esto —ya que el estatus de líder es dependiente de la influencia «como líder» en otra persona— es que ella aparentemente sería también la única persona cualificada para adscribirle el estatus de líder a Elizabeth, en relación a este «episodio» concreto de liderazgo *potencial*: Elizabeth aconsejándole sobre cómo mejorar su currículum (aun así, tal y como subrayo en la lista de posibles escenarios a continuación, incluso su cualificación es problemática para emitir un juicio). El relato de Elizabeth implica que ella *piensa*, por las reacciones a sus sugerencias, que su colega no fue liderada, pero la precisión de su conclusión puede verse socavada por uno o más de los posibles escenarios de las siguiente lista aunque no los presento como exhaustivos:

- La colega de Elizabeth resta importancia a su reacción ante sus sugerencias.
- Su colega representa con precisión su reacción a las sugerencias de Elizabeth en el momento en que fueron hechas, pero posteriormente —cosa que Elizabeth ignora— reflexionó sobre su consejo y ajustó su postura de acuerdo con el mismo.
- Su colega, sin duda cree que ella mismo no ha sido influenciada por las sugerencias de Elizabeth, pero, inconscientemente, de hecho ha sido influenciada hasta el punto de realinearse, virar o desviarse respecto a su postura previa al liderazgo o directriz.

«¿Dónde empieza y termina la actividad de liderazgo y cómo se reconoce?», preguntan Denis et al., identificando «el asunto de los límites» en tanto que «problemáticos» (2012, p. 254). Como muestra la anécdota de Elizabeth y su colega, esta cuestión no siempre es fácil de responder. No puede responderse sin primero definir liderazgo pero, si está guiada por una definición que impone rígidos límites, los riesgos de demarcación crean un espacio inaccesible que sigue siendo inalcanzable o meramente conceptual.

Para abordar este problema, propongo unas definiciones que sustituyen subjetividad por objetividad, e idea de base, percepción o creencia por certeza, como bases para la adscripción de líder(azgo). Modificando ligeramente (con el texto añadido indicado en cursivas) las definiciones proposicionales discutidas antes, presento mi definición de un líder como: una persona cuya agencia *puede razonablemente considerarse* que ha impelido o facilitado directa o indirectamente el giro o desviación de un individuo, sin coerción, desde una postura o dirección a lo que él/ella (el individuo) percibe como una postura o dirección superior: una «mejor manera».

De forma similar, yo defino liderazgo como *agencia humana que puede razonablemente considerarse* que ha impelido o impelió directa o indirectamente o facilitó o ha facilitado un giro o desviación de un individuo, sin coerción, desde una postura o dirección hasta lo que él/ella (el individuo) percibe como una postura o dirección superior: una «mejor manera».

Según esto, defino a alguien que ha sido «liderado» como quien *puede considerarse que razonablemente ha decidido u optado* por hacer cosas (o, más concretamente, al menos *una cosa*) de manera diferente, sin coerción, a resultas de su «convencimiento» de lo que él/ella subjetivamente reconoce, consciente o inconscientemente como una alternativa «mejor» que se le ha presentado por medio de otra persona.

Es importante hacer hincapié también en que mi conceptualización, que he presentado antes, está centrada en la identificación de lo que denomino *unidades singulares* del liderazgo. En la práctica, el liderazgo, los líderes, la «condición de liderado» y el «liderazgo» a menudo parecen más grandes o más expansivos —más «unidos»— de lo que implican estas unidades singulares. En la práctica, podemos, por ejemplo, identificar como líder a alguien que, cuantitativamente, manifieste una mayor capacidad que los demás para influenciar a las personas de maneras que constituyan liderazgo o indiquen la «presencia de liderazgo» tal y como lo he definido. De forma similar, podemos identificar líderes y liderazgo por medio de este tipo de influencia *indirecta*; como una contribución significativa a la creación y fomento de una cultura institucional que entonces se demuestre influyente sobre la gente. Es importante, por tanto, tener en mente la idea de las *unidades singulares* simplemente como: los bloques básicos del liderazgo «mayor», más que como indicadores de liderazgo, de líderes o de «presencia de liderazgo».

Pero si todo esto es liderazgo, ¿qué es liderazgo académico? ¿Cómo convertimos las definiciones de arriba en aquellas que denoten un liderazgo más específicamente *académico* y de los líderes *académicos*?

Qué es el liderazgo académico. Una perspectiva personal

Si el liderazgo educativo denota, como parece que está aceptado de forma consensuada, liderazgo dentro del contexto de las instituciones, organizaciones, entornos o situaciones cuyo principal foco o propósito es la educación —en otras palabras, el liderazgo (dentro

del contexto) de la actividad o iniciativa educativa— entonces, como una noción paralela, el liderazgo académico puede ser interpretado como que denota liderazgo (dentro del contexto) de la actividad académica o iniciativa. Aplicando una interpretación crítica de liderazgo, y adoptando la definición de liderazgo que yo presento aquí, el liderazgo académico entonces denota la influencia o facilitación, sin coerción, de la realineación posicional o direccional de una persona, giro o desviación en relación a (el contexto de) la actividad académica.

Presentada como una definición estipulativa, el liderazgo académico, como yo lo interpreto, es: agencia humana que puede razonablemente considerarse que facilita o ha facilitado un giro o desviación individual, sin coerción, desde una postura o dirección en relación (al contexto de) la actividad académica o iniciativa que él/ella (el individuo) percibe como una postura o dirección superior: una «manera mejor».

Veo el liderazgo académico como una noción paraguas del liderazgo que incorpora numerosas subcategorías más específicas, tales como el liderazgo intelectual, el liderazgo investigador —que he conceptualizado y definido como «la influencia de una o más de una personas sobre el comportamiento, actitudes o intelectualidad de otro/otros vinculados a la investigación» (Evans, 2014a, p. 48)— y potencialmente algo de lo que Parker y Welch (2013, p. 333) identifican como varias categorías diferentes (o, para usar sus palabras, «tipos») de liderazgo en las disciplinas STEM [siglas en inglés para Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas]:

(...) liderazgo en centros STEM, liderazgo administrativo STEM, y liderazgo en disciplina STEM³⁶. Estos tipos de liderazgo no son exhaustivos. Hay otros tipos de liderazgo predominantes en el contexto académico. Por ejemplo, es posible considerar el liderazgo intelectual en los campos STEM en los que un líder intelectual es reconocido por las ideas que este produce, no por su cargo formal.

Mis referencias en este libro al «liderazgo académico», «líderes académicos» y «los liderados» están apuntalados por mi definición paraguas de liderazgo académico. Aun así no son solo mis definiciones las que dan forma a los capítulos que siguen.

La teoría se encuentra con la práctica: conceptualización y definición del liderazgo

La lógica de la investigación sobre liderazgo es que el liderazgo es considerado como un dispositivo sociocultural para organizar y/o explicar aspectos de la agencia y acción humana en ciertos contextos, tales como el lugar de trabajo; específicamente, en el contexto de este libro, la universidad en tanto que lugar de trabajo, y la academia como un entorno de trabajo. El compromiso es por tanto necesario si se quieren traducir los conceptos e ideas que constituyen el liderazgo, como señala Meindl (1993, p. 97, cursivas añadidas):

Debe construirse una clave para la comprensión y la conceptualización del liderazgo sobre los cimientos de una perspectiva psicológica naif. Cómo se construye el liderazgo tanto por parte de actores

organizacionales naif como por parte de sofisticados investigadores es lo que debe constituir el estudio del liderazgo. Y es que es probable que los efectos del liderazgo dependan de estas mismas construcciones, definidas en términos convencionales.

Dado que el liderazgo es un concepto centrado en la práctica, es importante que los profesionales sean capaces de considerar —por parafrasear a Denis et al. (2012)— dónde empieza y acaba (el liderazgo), y cómo puede ser reconocido, y que los investigadores sean a su vez capaces de identificar y reconocer este tipo de interpretaciones y trabajar con ellas. Haciéndonos eco de las opiniones de Mendl (1993), expresadas arriba, los teóricos pragmatistas sociales Kivinen y Piironen (2006, p. 239) señalan que:

(...) la indagación científica difiere de la indagación profana en que los científicos participan en los juegos de lenguaje científico cuyas convenciones son diferentes a las de los juegos de lenguaje profano. Eso no significa que las posturas no científicas sean en cierto modo inferiores comparadas con las científicas; más bien concurriríamos con el comentario de P. F. Strawson (...) de que la idea de conjunto a la hora de establecer contradicciones entre estos puntos de vista en un aspecto «neutral», «surge solo si damos por sentado la existencia de una postura metafísica absoluta desde la que podemos juzgar dos posturas... Pero no existe ese tipo de postura superior (...)». Es más, tanto el conocimiento científico como el conocimiento profano deben en última instancia ser puestos a prueba actuando de acuerdo con ellos, y ambos son asumidos desde el punto de vista de algún actor.

Las perspectivas teóricas sobre el liderazgo y los líderes y las concepciones de ello —incluyendo aquellas que representan pensamiento crítico— son del más alto valor si contribuyen a la elucidación, de quienes están implicados en delinear cómo potencialmente hacer mejor el liderazgo, o de hecho si se está haciendo o debe hacerse, porque, como observa Louis Menand:

(...) una idea no tiene estatura más grande que, por ejemplo, un tenedor. Cuando tu tenedor se demuestra inadecuado para la tarea de comerse la sopa, tiene poco sentido discutir si es algo inherente a la naturaleza de los tenedores o algo inherente a la naturaleza de la sopa lo que explica el fracaso. Sencillamente coges una cuchara. (Menand, 2001, p. 361).

De modo que, mientras el pensamiento analítico reduccionista subrayado arriba contribuye a un pequeño corpus, pero en expansión, de perspectivas teóricas críticas que, colectivamente, tienen el potencial de apuntalar la evolución cómo se percibe el liderazgo, es importante tener en mente que esta evolución no se ha completado aún y sin duda no está difundida, ni tampoco ha sido registrada por la mayoría de radares de los profesionales. Este pensamiento analítico reduccionista está en consecuencia fuera de sintonía con las perspectivas actuales (y tal vez incluso duraderas) —sostenidas no solo por los creadores de políticas y los profesionales del liderazgo sino también por el público general— sobre el liderazgo, y cómo éste debe materializarse.

La discrepancia conceptual y de perspectiva, entre investigadores y personas «de a pie», es un asunto metodológico general y vinculado a la divulgación. Como señalo en otro lado (Evans, 2002) puede amenazar la validez de constructo si los investigadores no reconocen la necesidad de comunicar por medio de un lenguaje y conceptos que sean familiares y globales no solo para los participantes en la investigación, sino también para aquellos a quienes se dirige la investigación.

Este libro representa un compromiso en el uso del lenguaje y la terminología que

pretende abordar la discrepancia entre cómo son concebidos el liderazgo y los líderes desde una perspectiva de investigación crítica, y cómo son concebidos en el «mundo real».

El compromiso surge de la consideración de que, dado que fueron recogidos entre los participantes en la investigación (los encuestados y entrevistados, como se explica en el Capítulo 4) quienes, en su mayoría, no eran líderes universitarios o investigadores y por tanto sabían poco o nada de los recientes y actuales discursos que han problematizado las concepciones de liderazgo y promovido alternativas críticas, los datos de investigación tendían a reflejar en cierto modo interpretaciones y perspectivas no complicadas, convencionales y de personas de a pie respecto a los líderes, el liderazgo y «los liderados». Es más, ese tipo de interpretaciones y perspectivas pueden incluso haber sido implícitamente promovidas por la terminología usada en el proceso de recogida de datos, por medio de la jerga utilizada en los ítems del cuestionario y en las entrevistas; ya que no solo estaba mi propio pensamiento sobre los líderes y el liderazgo menos desarrollado en el momento de la recogida de datos de lo que está ahora, pues en ese momento no había formulado pensamiento mis perspectivas críticas presentadas arriba, sino que era además proclive a abordar y conversar con personas no especialistas en liderazgo sobre el tipo de lenguaje, y usando los constructos y terminología, con los que era más probable que estuvieran familiarizados y se sintieran cómodos.

Sin duda, no era cuestión de desdeñar estas observaciones de personas inteligentes y reflexivas; era simplemente que esperaba que en la mayoría de casos era improbable que quisieran priorizar una discusión sobre asuntos que se hallan fuera de nuestros intereses de investigación.

Si entonces este libro parece dar mensajes variados, lo hace para expresar las perspectivas de los participantes en la investigación tan precisa y auténticamente como sea posible, por medio de lo que he inferido partiendo de sus propias palabras que es su «manera de entender» el liderazgo académico de los catedráticos.

Uno de mis propósitos al escribir este libro es presentarle este tipo de perspectivas a un lector «llano», aunque enmarcando los hallazgos de investigación, la terminología y los conceptos implicados asociados a esta de los participantes en relación a la perspectiva teórica del liderazgo crítico que refleja mi propio pensamiento actual y espero que pueda crear conciencia en otros de que el liderazgo no es o no se limita a la persona del líder (designado como tal).

Por tanto, resulta irónico que, habiendo problematizado arriba la personificación del liderazgo, yo luego —y en los capítulos que siguen—, proceda subrayándolo. De hecho, ¡distingo la Parte II y III del libro sobre la base de que primero refleja la perspectiva de «los liderados» y la segunda la perspectiva de los «líderes»! Esta distinción representa lo que algunos académicos del liderazgo crítico denuncian como la «pre-especificación» de los papeles de líderes y seguidores (véase, por ejemplo, Hartley, 2009) y, poniéndome mi sombrero de teórica, estoy enteramente de acuerdo con ellos. Pero dado que los estudios cuyos hallazgos presento en este libro generaron datos que representaban ese tipo de pre-especificación, debo ponerme un sombrero diferente a la hora de divulgar

mis hallazgos.

De modo que, mientras, aquí en este capítulo dentro del contexto y Parte I del libro, centrada en la teoría, los asuntos conceptuales y teóricos son presentados en lo que pretende ser una discusión coherente centrada en la crítica, para las Partes II y III me desplazo para presentar una perspectiva mucho más centrada en la operación —una que refleja las maneras coloquiales y de las personas de a pie de pensar en torno al liderazgo— y lo condimento con lo que considero como observaciones y discusión alternativas, que generen pensamiento. Y partiendo de esto, en lo coloquial, hay líderes y seguidores, o líderes y «liderados», y, centrándose en la imagen global del liderazgo más que en sus unidades singulares básicas, la gente se puede considerar o se puede esperar de ella que sean líderes si manifiestan ciertos tipos de características y/o sostienen ciertos papeles o puestos, de modo que estas representaciones caracterizan los capítulos que siguen.

Este tipo de perspectiva, pragmática, es probable que le adscriba el estatus de líder a Elizabeth (cuyos esfuerzos para tutorizar a una colega reticente se relataban en la anécdota que presenté antes) sobre la base de sus intenciones, voluntad o intentos de liderar a una colega. En lo coloquial «líder» puede implicar características duraderas o incluso innatas o cualidades sobre esa base, y las personas pueden catalogarse, a veces con un grado de reconocimiento de la finalidad o inevitabilidad, como perpetuos o «naturales» «líderes» o «seguidores»; como «tipos»: como observa Macfarlane (2012a, p. 17), «Una manera convencional de pensar en torno al liderazgo es considerar los rasgos y características que conforman a un buen líder». Este tipo de perspectivas pueden encontrarse dentro de los análisis de este libro de los catedráticos como líderes académicos porque están incluidos entre las múltiples y variadas perspectivas que mi³⁷ investigación deja al descubierto. Los detalles de la investigación son presentados en el siguiente capítulo.

Qué significa ser catedrático y qué se espera de su función. En busca de respuestas

Al finalizar la primera década del siglo XXI, el campo del trabajo académico se estaba revelando como un terreno de estudio en continuo crecimiento. En esa época, el proyecto internacional de investigación *Changing Academic Profession* había cedido el paso a diez importantes textos (por ejemplo, Aarrevaara & Pekkola, 2010; Coates et al., 2009; Jacob & Teichler, 2011; Locke & Teichler, 2007), mientras los análisis de la vida laboral académica —provenientes de numerosos países— aparecían con cada vez mayor frecuencia en revistas y libros académicos.

Así fue la reacción de los investigadores a la cultura del rendimiento en la academia, inspirada en el neoliberalismo, una reacción que estuvo espoleada por el impulso por examinar y exponer el impacto de esta cultura sobre la vida laboral e itinerarios de carrera de aquellos a quienes más afectaba. Pero quedaba una laguna en estos pujantes resultados de investigación: los catedráticos, y las cátedras que, escasamente aparecían en él, en tanto que es un sector de académicos muy concreto.

El artículo de Malcolm Tight (2002) titulado «*What does it mean to be a professor?*» captó mi atención porque, en tanto que artículo de concienciación sobre ciertos problemas, plantea preguntas sin llegar a responderlas. Yo estaba interesada en las respuestas —no solo en la pregunta general de Tight, sino también en otras preguntas más concretas. Me embarqué en lo que se desarrollaría como un mini-programa de investigación, que condujo a otro, y luego a otro y a otro. Este capítulo destaca los detalles de dichos proyectos; es esencialmente un esbozo de la investigación y un capítulo metodológico, y señala hasta qué punto ese libro hace uso de mi propia investigación, ya que los descubrimientos de mis estudios sobre los catedráticos son la base principal de los capítulos que siguen en las Partes II y III, respectivamente, y alimentan los debates que se presentan en la Parte IV.

Cuatro Estudios de investigación en torno a los catedráticos

Mientras que la pregunta de Malcolm Tight (2002) de qué significa ser un catedrático parece haber marcado que pasara a ser uno de ellos, mi interés por las cátedras es previo. Ya cuando era lectora senior identifiqué a los catedráticos y el ejercicio de la cátedra como un tema de investigación potencialmente rico. Quería saber qué se esperaba de los catedráticos —si es que se esperaba algo—, y si ellos eran conscientes de dichas expectativas y cómo respondían a las mismas —si es que lo hacían—. Como Tight (2002, p. 17), me di cuenta, partiendo de mis propias observaciones, de que «los catedráticos —como los académicos en general— no son un grupo homogéneo» y estaba interesada en demostrar las bases de su heterogeneidad. Y como la creciente bibliografía sobre la vida laboral académica revelaba evidencias de un sector académico en evolución, cuya «forma» de profesionalidad se estaba reconfigurando en reacción a las cambiantes prioridades de las universidades, empecé a preguntarme si los catedráticos estaban evolucionando de manera similar, y con qué consecuencias para su supervivencia continuada, su propósito, y para su «imagen»; en concreto tal y como es percibida por sus colegas, los profesores noveles.

De modo que, cuando se presentó la oportunidad de financiar una investigación en torno a los catedráticos, la cogí al vuelo. El resultado fueron los cuatro estudios que describo a continuación, cuya base de datos combinada, que representa tanto las opiniones *de* los catedráticos como las opiniones *sobre* los catedráticos, comprende las respuestas de unos dos mil encuestados y las transcripciones de casi cien entrevistas³⁸.

A continuación se presentan los detalles de cada estudio. Dado que los diseños de los Estudios 2 y 3 se modelaron muy detalladamente en el diseño del Estudio 1, hasta el punto de haber facilitado réplicas del mismo —aunque con diferentes sectores de la muestra—, en ellos se presentó menos información que en el Estudio 1. Para cumplir con las expectativas de los lectores que hayan asimilado las perspectivas teóricas y conceptuales presentadas en los capítulos precedentes —particularmente mi conceptualización del liderazgo y la idea de que fundamentalmente consta de unidades discretas básicas de influencia entre dos o más personas (véase Capítulo 3)— es importante hacer hincapié en que ninguno de los estudios recogió datos que reflejaran o representaran ese tipo de formas de agencia influyente micronivel (potencial). El liderazgo en acción no fue captado directamente; más bien, los datos tomaron la forma de representaciones o relatos de líderes y liderazgo, y de la experiencia de haber sido liderado, recogidas entre los participantes de la investigación.

Hay dos razones principales para esta discrepancia entre mi conceptualización del liderazgo y la naturaleza y forma de los datos recogidos y analizados. Primero, en el momento de la recogida de datos mi propio pensamiento sobre el liderazgo estaba menos desarrollado de lo que sugieren mis análisis del Capítulo 3, y esta perspectiva infradesarrollada resultó en la adopción por defecto de un diseño de investigación «convencional» basado en recoger las opiniones y perspectivas de la gente. Acepto totalmente la idea de Kelly (2014, p. 908) de que el estudio del liderazgo crítico «se mueve en la periferia de los actores individuales, en una realidad compartida socialmente

construida que conlleva un coste... Y es que hay que replantearse el método por medio del cual se puede investigar el liderazgo y recoger datos». No obstante, sucumbí a «las complejas dificultades» a las que se refieren Shondrick et al. (2010, p. 961):

(...) Las actividades dinámicas, distribuidas y difusas del liderazgo no solo complican el uso de las ILTs³⁹ al guiar las percepciones y comportamiento de los miembros de la organización, sino que crean complejas dificultades para los investigadores del liderazgo que dependen de cuestionarios retrospectivos para captar los procesos de liderazgo. Específicamente, las típicas ILTs (y las mediciones más actuales del liderazgo) reflejan la idea de base de que el liderazgo es el retrato de un solo individuo que opera en una estructura jerárquica estable; no van dirigidos a evaluar los acontecimientos de liderazgo más a micronivel o la colaboración de múltiples individuos en los procesos de liderazgo.

Aun así —y esta es la segunda causa de la discrepancia a la que me he referido antes —aunque me hubiera planteado un diseño más «radical» de investigación (como el enfoque del discurso analítico que aplicaron los lingüistas Choi y Schnurr (2014), citados en el Capítulo 3, que acostumbra a captar «una actuación del liderazgo... en un micronivel de interacción») — la limitada financiación disponible lo hubiera descartado, igual que descartó los estudios que se orientan a la antropología, u otros que están diseñados de una forma más imaginativa y que Trowler (1998, p. 118), con bastante acierto, afirma que son necesarios para revelar «la conciencia práctica: de lo que saben los actores pero no necesariamente ponen en palabras, de cómo se mueven» en los múltiples contextos en los que operan», y para cuyo propósito los cuestionarios y entrevistas tienen una capacidad limitada.

El liderazgo que fue «captado», y que se examina en los capítulos siguientes, por tanto se transmitió por medio de relatos y sobre todo fue definido e identificado por parte de unos participantes que reflexionaban sobre sus propias acciones y las de los demás, así como sus reacciones emocionales y actitudinales ante dichas acciones. A continuación se subraya el modo en que se captó en cada estudio, en gran medida espoleando el recuerdo de la memoria⁴⁰ episódica de los participantes.

ESTUDIO 1: Catedráticos que lideran: el liderazgo académico de los catedráticos tal y como lo perciben «los liderados»

Financiado por una organización cuya área y misión se centran en el desarrollo y la mejora del liderazgo en el sector británico de la educación superior —la Leadership Foundation for Higher Education— este estudio se centró en una categoría muy concreta de ese tipo de liderazgo: el liderazgo *académico* brindado por los catedráticos. Teniendo en cuenta la falta de claridad conceptual que se asocia al liderazgo académico, que explicamos en el Capítulo 3, el proyecto de investigación (cuyo título, por simplicidad, he abreviado a lo largo del libro como *Leading professors* [Catedráticos que lideran]) fue impulsado, en parte, por el deseo de explorar y examinar cómo la ejecución del liderazgo académico se interpretaba y se percibía.

El liderazgo educativo y el campo de la gestión están dominados por el examen y el

análisis de líderes y gestores, y de sus perspectivas y experiencias. No entraremos a considerar las perspectivas críticas que cuestionan este tipo de preconcepto de los líderes y «los liderados», pero hay que decir que este planteamiento deja a todo un sector —los que están en el extremo receptor del liderazgo— en los márgenes, infrainvestigados, de modo que me decidí a acometer el proyecto *Leading professors* para contribuir a subsanar este desequilibrio.

Con este fin, el estudio se centró en las perspectivas de aquellos a quienes se podía esperar razonablemente que los catedráticos, en tanto que líderes académicos, brindaran liderazgo, y que por tanto representaban «los liderados»⁴¹. Aunque en algunos casos este epíteto de «los liderados» (en relación al liderazgo de los catedráticos) puede incluir personal de secretaría, personal complementario y técnico, los limitados recursos de los que dispuse para este proyecto requirieron un foco más reducido —en tres sectores no catedráticos: académicos, investigadores (aquellos empleados solo o principalmente para emprender investigación) y profesores universitarios (aquellos empleados en contratos solo de docencia).

El proyecto de investigación fue realizado durante un año —empezó en abril de 2011— por un equipo de investigación de tres personas,⁴² dirigido por mí. El estudio se diseñó para que abordase las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la naturaleza y el alcance del liderazgo académico de los catedráticos recibido por los académicos no catedráticos, investigadores y profesores de universidad; qué aspecto podría tener o tiene en la práctica?
- ¿Hasta qué punto, y de qué maneras, este sector no catedrático considera que recibe un liderazgo académico que: a) desea, b) espera, o c) necesita por parte de los catedráticos?
- ¿Hasta qué punto, y de qué maneras, se espera que los catedráticos brinden liderazgo académico a los colegas de menor categoría?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles percibidos por un liderazgo académico de ese tipo; qué modelos de buenas prácticas emergen si es que existen?
- ¿Qué factores facilitan o obstruyen la naturaleza y el grado de liderazgo académico por parte de los catedráticos?
- ¿Cuál es el impacto percibido sobre la vida laboral de sus colegas de menor categoría respecto a la ejecución del liderazgo académico de los catedráticos?

Recogida de datos

Las respuestas a estas preguntas se obtuvieron por medio de dos métodos de recogida de datos: cuestionarios y entrevistas interpersonales.

El cuestionario

Para alentar la participación, el cuestionario se diseñó para que se pudiera completar en diez minutos (si el encuestado escogía no añadir comentarios). Fue probado en cinco

colegas de tres materias diferentes, y las revisiones en línea con las respuestas y recomendaciones de la muestra piloto incluyeron la reformulación de varios ítems y la inclusión de ejemplos para guiar a los encuestados. La muestra piloto no identificó como problemáticos ni la longitud ni el formato del cuestionario. Para facilitar la aceptación de un gran número de encuestados con relativa facilidad y analizar los datos tal y como se recibían, se usó un formato de cuestionario en línea, al cual se accedía vía un hipervínculo en un mensaje de correo electrónico que se envió a los encuestados potenciales.

El cuestionario incorporaba cuarenta ítems, organizados en categorías que atañían a:

- Información biográfica de los encuestados e información sobre las políticas de su universidad y prácticas en relación al liderazgo de los catedráticos (un ejemplo de un ítem presentado dentro de esta categoría era: *¿Tu departamento plantea un sistema formal de mentoría por parte de los catedráticos [por ejemplo, por medio del cual los catedráticos tengan la responsabilidad formal de facilitar y apoyar el desarrollo académico de sus colegas no catedráticos]?*)
- Perspectivas sobre el papel y responsabilidades del rol del catedrático (un ejemplo de un ítem presentado dentro de esta categoría era: *¿Debe esperarse de los catedráticos que mantengan un flujo constante de ingresos para investigación?*).
- Valoración de los encuestados respecto a sus experiencias con el liderazgo de los catedráticos y las cátedras (un ejemplo de un ítem presentado dentro de esta categoría era: *¿Cuán a menudo [en tu puesto actual o en el anterior] has experimentado el liderazgo por parte de un catedrático o una mentoría que puedas describir como «excelente» o «ejemplar»? ⁴³*).

Además de unos pocos ítems que buscaban información factual, la mayoría de ítems requerían que los encuestados indicaran su opinión seleccionando a partir de un conjunto de opciones de cuatro o cinco puntos en una escala de Likert (por ejemplo, que abarque desde «a menudo», «nunca» o «definitivamente de acuerdo» o «definitivamente en desacuerdo»), pero también había preguntas abiertas, que ofrecían la oportunidad de añadir comentarios relevantes, en siete momentos del cuestionario.

La muestra

Un reto significativo es uno al que siempre se enfrentan los investigadores que utilizan encuestas: cómo asegurar una buena tasa de respuesta (que brinde al menos una muestra representativa y amplia en relación, *inter alia*: materia/disciplina, etapa de la carrera, cargo/título y tipo de universidad). Al publicitar el proyecto y distribuir el hipervínculo del cuestionario por medio de la lista de correo de dos asociaciones educativas (la de la Society for Research into Higher Education y la British Educational Leadership, Management and Administration Society) se generaron alrededor de 300 respuestas, pero, como reflejaban a los miembros de las respectivas sociedades, las

respuestas principalmente representaron a la comunidad de investigadores educativos, y no una gama más amplia de disciplinas y materias, que es lo que esperábamos. Cuando descubrimos esto, un mes después del «lanzamiento» de la encuesta, nuestro objetivo de respuesta de un total de alrededor de 1200 aún quedaba lejos, de modo que adoptamos una nueva estrategia de captación de encuestados: las «peticiones personalizadas», y se mandaron correos electrónicos con peticiones de participación a individuos precisos seleccionados de las listas de personal de las páginas web de algunos departamentos universitarios.

Individuos «precisos» es tal vez un término erróneo, dado que ningún individuo fue fijado como objetivo *personalmente*; más bien lo que sucedió es que primero, las universidades en concreto fueron seleccionadas de una manera no sistemática, sobre la base de si representaban una o varias localizaciones geográficas (esto es, para asegurar la representación de todas naciones del Reino Unido), o por tipo de universidad (por ejemplo, universidades pre y post-1992, universidades antiguas o institución especializada). Una vez que se accedía al sitio web de la universidad, uno o más de uno de sus departamentos fueron seleccionados de una manera similar y no sistemática (aunque quedó claro que las materias específicas estaban poco representadas en las respuestas, luego se seleccionó a los departamentos con base en su potencial para subsanar ese desequilibrio). Otros factores prácticos influyeron en la selección de un departamento o centro en concreto, tales como la facilidad de acceso y de copia de sus correos electrónicos.

La representación relativamente mayor de las universidades pre-1992 y post-1992 dentro de la muestra de cuestionario (no solo en el Estudio *Catedráticos que lideran*, sino también en los Estudios 2 y 3) se debió en gran medida a que los sitios web que encontramos de universidades post-1992 en general eran menos fáciles e informativas para el usuario, y nuestros propósitos, que las de las instituciones pre-1992; este problema fue muy similar al que reportan Bryson y Bartnes (2000, p. 154) y tuvo la misma consecuencia: «Como no pudimos obtener direcciones de personal en las universidades post-1992, porque eran menos numerosas de lo que hubiéramos deseado, este grupo quedó infrarrepresentado en la muestra».

Una vez que un departamento había sido seleccionado, les enviamos a todos o a la mayoría de sus miembros identificados como académicos no catedráticos, investigadores o profesores, un correo electrónico con un mensaje que abordaba a cada receptor por su nombre, para alentar su participación. Aunque laborioso, este proceso bastante automático —que realizamos a ratos sueltos, cuando era bienvenida como distracción de otra labor—, se usó para generar en torno a unos 40-60 mensajes personalizados de correo electrónico por día, fijando como objetivo un total estimado de 5000 receptores. El proceso cosechó una tasa total estimada de respuesta de en torno al 25-35 por ciento (con variaciones según la materia o disciplina), aumentando así el número total de respuestas y permitiéndonos un cierto grado de control sobre el equilibrio de materias y universidades representadas. Al final del proyecto se recibieron 1223 respuestas en gran medida completas, que incluyeron una pequeña proporción (<1 por ciento) de respuestas

en blanco a algunos ítems del cuestionario. Los siete ítems de respuesta abierta que invitaban a comentarios cosecharon las respuestas que se indican en la Tabla 4.1.

Con base en las respuestas a un ítem opcional que les pedía sus detalles de contacto (por parte de los encuestados que indicaron la voluntad de participar en las entrevistas de seguimiento), es evidente que en las respuestas quedan representadas al menos 94 universidades del Reino Unido. En torno a un 60 por ciento (66,1 por ciento) de los encuestados se identificaban como pertenecientes a universidades pre-1992 y un 33.5 por ciento con universidades post-1992 (un 0,3 por ciento no supieron responder al ítem donde indicaban si trabajaban en una universidad pre o post-1992). Las cuatro naciones del Reino Unido estaban representadas por estas universidades, y el 48,3 por ciento de los encuestados se identificaron como hombres y un 51,3 por ciento como mujeres (un 0,7 por ciento no pudo indicar su género). A los encuestados se les pidió que seleccionaran qué materia representaban de una lista de sesenta y siete categorías de materias utilizadas en el ejercicio de evaluación de la investigación del 2008 (RAE)⁴⁴.

TABLA 4.1. NÚMEROS Y ENFOQUE GENERAL DE LOS COMENTARIOS DE LOS ENCUESTADOS GENERADOS POR LOS ÍTEMES DEL CUESTIONARIO DE RESPUESTA ABIERTA (ESTUDIO 1, PROYECTO CATEDRÁTICOS QUE LIDERAN)		
ÍTEM DE RESPUESTA ABIERTA Nº	FOCO GENERAL PREVISTO POR EL COMENTARIO (como sugiere la localización del ítem dentro de la encuesta)	Nº DE COMENTARIOS
1	Opiniones sobre lo que es un catedrático —qué connota o implica el título	237
2	Experiencia u opiniones sobre sistemas de mentoría formal por parte de la universidad	298
3	Experiencia u opiniones sobre los catedráticos en tanto que mentores	187
4	Buscar el consejo de los catedráticos: experiencia y opiniones	313
5	Experiencia de ayuda y consejo buscado o recibido por parte de los catedráticos	253
6	Las aspiraciones de carrera del encuestado	458
7	Opiniones sobre la profesionalidad de los colegas de departamento que son catedráticos	461

Cada una de estas materias está representada en las respuestas, y el número más elevado de respuestas inevitablemente proviene del campo de la educación, donde el equipo de investigación era bien conocido (la Tabla 4.2 identifica a aquellos sujetos representados por al menos diez encuestados). Se buscó deliberadamente a encuestados del campo de la empresa y la gestión con la idea de cosechar suficientes respuestas para examinar si su sector —especializado en el dominio de la gestión y el liderazgo— se distinguía en este patrón de respuestas: es decir, si efectivamente predicen con el ejemplo. Merece la pena añadir que en todos los casos los encuestados seleccionaron «otras» materias respecto a las más de sesenta y siete vinculadas al RAE y que se

enumeraban, mientras que la suya (cuando el encuestado la especifica) sí encajaba con una de las sesenta y siete categorías temáticas.

En términos del cargo, los académicos constituían el sector más amplio (el 74,2 por ciento de los encuestados), seguidos de los investigadores (el 14,8 por ciento) y luego los profesores de universidad (el 3,7 por ciento). Un 8,3 por ciento de encuestados no indicó qué cargo ocupaba.

TABLA 4.2. DISTRIBUCIÓN DE ENCUESTADOS POR MATERIA EN LAS REPRESENTADAS POR AL MENOS DIEZ ENCUESTADOS		
MATERIA SELECCIONADA POR EL ENCUESTADO	SELECCIONES DEL ENCUESTADO	
	FRECUENCIA	%
Educación	220	18,0
Estudios de empresa y gestión	100	8,2
Biología	63	5,2
Historia	48	3,9
Derecho	42	3,4
Informática y ciencias de la computación	35	2,9
Psicología	32	2,6
Filología inglesa	30	2,5
Epidemiología y salud pública	25	2,0
Arqueología	23	1,9
Arquitectura y el entorno construido	23	1,9
Sociología	23	1,9
Políticas y estudios internacionales	22	1,8
Contabilidad y finanzas	21	1,7
Economía y trigonometría	21	1,7
Enfermería y atención al parto	21	1,7
Sistemas de la tierra y ciencias medioambientales	19	1,6
Francés	19	1,6
Geografía y estudios medioambientales	19	1,6
Física	19	1,6
Investigación en servicios de salud	18	1,5
Mecánica, aeronáutica e ingeniería de la manufactura	16	1,3
Arte y diseño	15	1,2
Comunicación y estudios de los medios y culturales	15	1,2
Ingeniería eléctrica y electrónica	15	1,2
Química	14	1,1
Trabajo social y política social y administración	13	1,1
Matemáticas aplicadas	12	1,0

Lingüística	12	1,0
Ciencias y estudios de la salud	10	0,8
Antropología	10	0,8
Teología y estudios religiosos	10	0,8
Otros y materias con menos de diez encuestados	232	19,0
No se entiende	6	0,5
Total	1.223	100,0

Las entrevistas

La fase 2 del Estudio consistió en entrevistas de seguimiento con cincuenta de 336 encuestados que se ofrecieron voluntarios para ser entrevistados. Esta submuestra fue seleccionada con base en la representación de una variada gama de variables, que incluyeron: cargo profesional/categoría genérica de empleo (esto es, académico, investigador o profesor), género, antigüedad, especialización de la universidad empleadora (esto es, pre o post-1992), disciplina, materia y localización geográfica. Basándonos en las respuestas al cuestionario indicativas a este respecto, la muestra de entrevistados que se seleccionó también pretendía representar las varias actitudes reportadas, percepciones y perspectivas que eran relevantes para el foco de estudio.

Al destapar las actitudes de las personas y sus respuestas emocionales a las experiencias y situaciones que volvían a narrar, las entrevistas pretendían indagar más en profundidad en los factores subyacentes a las perspectivas y opiniones sugeridas por las respuestas a los cuestionarios. La mayoría de entrevistas se realizaron cara a cara, normalmente en el despacho universitario de los entrevistados, aunque en ocasiones en la sala de algún seminario o en el bar del campus. Una minoría se realizaron por teléfono. La duración media de la entrevista fue de sesenta y cinco minutos; la más corta duró veinticinco minutos y la más larga ochenta. Las entrevistas fueron grabadas en audio (con el permiso de los entrevistados) y las grabaciones fueron transcritas para facilitar su análisis.

Una vaga planificación permitió a los entrevistados la flexibilidad de discutir asuntos planteados por los entrevistados que tenían el potencial de abordar en profundidad una o más de una pregunta de investigación. Esta flexibilidad (que fue un rasgo no solo del estudio 1, sino también de los estudios 2 y 3), junto a algunas limitaciones de tiempo de los entrevistados, resultaron en cierta disparidad en la cobertura de los temas. Fue imposible asegurar que cada entrevista abordase todos los componentes de las preguntas de investigación; esto ocurrió de hecho en algunos casos, pero en otros el entrevistado tomó la decisión de centrarse más estrictamente en lo que surgía de la conversación bidireccional. Esta en cierto modo desigual cobertura de los asuntos hace muy difícil cuantificar o indicar el peso de algunas de las evidencias (incorporadas a los capítulos en las Partes II y III) respecto a las percepciones o actitudes.

Aunque las conversaciones de entrevista surgieran a partir de las preguntas

planteadas por los entrevistadores, se alentó a los entrevistados a extenderse, sin que se sintieran obligados a ofrecer respuestas breves y concisas a las preguntas. Los datos recogidos representaron una combinación (que varió de entrevistado a entrevistado) de opiniones, perspectivas y opinión, información factual, y tendencias de lo que puede considerarse en términos generales como narrativa; aplicando la interpretación de Clark (2010, p. 94): «La narrativa requiere de al menos cuatro elementos para ser considerada como tal: agencialidad, linealidad (orden secuencial), sensibilidad al canon y contexto, y una perspectiva específica o conjunto de perspectivas».

Análisis de datos

Los análisis de datos de los cuestionarios cuantitativos se vieron afectados por el sistema de cuestionario *online*, generando principalmente estadísticas descriptivas⁴⁵. Los datos cualitativos —tanto de las respuestas de final abierto al cuestionario como de las entrevistas— se analizaron manualmente, por medio de un proceso reductivo a partir del cual emergieron temas clave (relevantes para los objetivos y preguntas de investigación) que ilustraron las experiencias de las personas respecto al liderazgo académico de los catedráticos y los asuntos vinculados al mismo, así como sus emociones, actitudes y efectos percibidos en el trabajo y la vida personal de la gente.

El proceso de análisis de los datos de entrevista fue inductivo e implicó varios niveles de codificación, cada uno de los cuales se relacionaba con una pregunta de investigación concreta; las preguntas de investigación —tomadas una a una— sirvieron de punto de partida para el análisis. El primer nivel de codificación simplemente identificó aquellos datos que eran relevantes para la pregunta de investigación seleccionada. Los niveles de codificación posterior se dirigían a la identificación y/o consideración de patrones, similitudes y casos atípicos; las bases para la comunalidad, la disparidad y la atipicidad; la interpretación potencial de y/o explicación para la incongruencia y la correlación; las perspectivas teóricas que brindan explicaciones universalmente aplicables y por tanto generales, más que específicas, esto es: explicaciones del porqué y cómo determinada cosa parece haber ocurrido.

ESTUDIO 2: El liderazgo académico de los catedráticos en tiempos turbulentos. La perspectiva de los catedráticos

Como el Estudio 1: *Catedráticos que lideran*, el Estudio 2 duró un año (2012-13), y empleó a tres investigadores⁴⁶. También financiado por la Leadership Foundation for Higher Education, pretendía seguir y acrecentar los hallazgos del proyecto *Catedráticos que lideran* presentando la perspectiva de «la otra cara de la moneda» —la de los catedráticos— sobre el liderazgo académico de estos. El estudio se diseñó para abordar las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la naturaleza y alcance del liderazgo académico practicado por los

catedráticos que viven en el Reino Unido —cuáles son sus puntos fuertes y débiles?

- ¿Qué factores identifican a los profesores como facilitadores y obstáculos para su capacidad y voluntad de brindar liderazgo académico (efectivo)?
- ¿Qué conforma a un catedrático «que lidera»?
- ¿Cómo ven la evolución del liderazgo académico en reacción a los cambios del contexto económico y político?
- ¿Hasta qué punto, y de qué maneras, la perspectiva de los catedráticos sobre los asuntos identificados en las preguntas de investigación que aparecen a continuación se correlacionan con las perspectivas de los no catedráticos? ¿Hay algo que dé cuenta de alguna discrepancia?

El diseño del Estudio 2 replica globalmente el del Estudio 1, *Catedráticos que lideran*, en relación a la recogida de datos, la selección de la muestra y los enfoques de captación, y los planteamientos del análisis de datos. Toda desviación respecto a este amplio diseño y método será indicada a continuación.

El cuestionario

Para alentar la participación, diseñamos un cuestionario que —con una reducción de tres minutos del tiempo estimado para completar el cuestionario del estudio 1— esperábamos que pudiera ser completado en siete minutos (excluyendo el tiempo requerido para dejar comentarios). En el caso del estudio 2, fueron individuos indicados en los sitios web que ostentaban el título de «catedrático» quienes fueron identificados como encuestados y a quienes se mandaron correos electrónicos con peticiones de participación. En general se excluyó a los catedráticos eméritos.

El cuestionario incorporaba al menos veinte ítems principales, ordenados en categorías vinculadas con:

- Las percepciones de los catedráticos que habían sido originariamente expresadas por los participantes no catedráticos en el proyecto *Catedráticos que lideran*. (Los ítems dentro de esta categoría se presentaron bajo la forma de los comentarios realizados por los encuestados del Estudio 1 seleccionados, tales como: *En general a los catedráticos se les promociona en función de su investigación y no están interesados en el liderazgo*, o *Un catedrático debería ayudar a sus colegas noveles a desarrollar su carrera tanto en la docencia como en la investigación*. A los encuestados del Estudio 2 —que son todos catedráticos— se les pidió que indicaran el grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación).
- El liderazgo académico, sobre el concepto y cuán importante consideraban que era.
- El propósito de los catedráticos.

- El comportamiento de los catedráticos.
- Obstáculos a la hora de llevar a cabo el rol del catedrático.
- El nivel de confianza de los encuestados.
- La información biográfica de los encuestados.

La mayoría de ítems requirieron que los encuestados seleccionaran su respuesta de un conjunto de cuatro o cinco opciones en la escala de Likert (esto es, que abarca de «a menudo» a «nunca» o de «definitivamente de acuerdo» a «definitivamente en desacuerdo»). Como con el Estudio 1, los ítems de respuesta abierta («Te invitamos a añadir ulteriores comentarios que consideres relevantes en el espacio que hay a continuación») permitieron que los encuestados dejaran sus comentarios.

Los cuestionarios obtuvieron 1268 respuestas en su mayoría completas, entre las que había una pequeña proporción (<1 por ciento) de respuestas no válidas a algunos ítems. Los cinco ítems que invitaban a hacer comentarios cosecharon las respuestas que se indican en la Tabla 4.3.

TABLA 4.3. LOS NÚMEROS Y AMPLIOS FOCOS DE ATENCIÓN DE LOS COMENTARIOS DE LOS ENCUESTADOS GENERADOS POR LOS ÍTEMES DE RESPUESTA ABIERTA (ESTUDIO 2, PROYECTO DE EL LIDERAZGO ACADÉMICO DE LOS CATEDRÁTICOS EN TIEMPOS TURBULENTOS)		
ÍTEM DE RESPUESTA ABIERTA Nº	FOCO GENERAL PREVISTO POR EL COMENTARIO (como sugiere la localización del ítem dentro de la encuesta)	Nº DE COMENTARIOS
1	La definición/interpretación de liderazgo académico del encuestado	363
2	Percepciones y perspectivas sobre el propósito de los catedráticos	240
3	Rasgos de la práctica «ideal» del liderazgo académico por parte de los catedráticos y el grado en que la práctica real de los encuestados en tanto que catedráticos encaja con sus ideales	179
4	Impedimentos para que el encuestado pueda brindar liderazgo académico	332
5	El actual nivel de moral del encuestado	276

Partiendo de las respuestas —incluido un ítem opcional que les pedía sus detalles de contacto—, es evidente que al menos sesenta y cuatro instituciones británicas de educación superior quedaron representadas en las respuestas. Las universidades pre-1992 estuvieron representadas por un 84.8 por ciento de encuestados y un 15.2 por ciento de ellos se adscribieron a universidades post-1992. Tuvieron representación las universidades de las 4 naciones del Reino Unido. Un 71.1 por ciento de encuestados se identificaron como hombres y un 27.3 por ciento como mujeres (1.6 no pudieron indicar su género)⁴⁷.

Partiendo de los 384 encuestados que se ofrecieron voluntarios a ser entrevistados, 42 fueron seleccionados con la meta de representar una amplia gama de actitudes, percepciones y perspectivas vinculadas con el foco de estudio, como queda contenido en

las respuestas al cuestionario. Las entrevistas se realizaron de la misma manera y bajo las mismas condiciones aplicadas en el Estudio de *Catedráticos que lideran*. Excepto por una entrevista telefónica, todas fueron realizadas cara a cara.

Es importante identificar una debilidad metodológica de los Estudios 2 y 3: ambos, desgraciadamente, se basaron en lo que fue indudablemente una muestra que se inclinaba por unas actitudes relativamente positivas hacia la idea de los catedráticos en tanto que líderes académicos —que los catedráticos deben demostrar liderazgo académico de alguna forma— y receptividad hacia la participación en ese tipo de actividad de liderazgo. Dado que el Estudio 1 descubrió relatos y descripciones de catedráticos que de varias maneras se percibían a sí mismos como líderes académicos reacios o inadecuados, nos inclinamos a incluir también en el Estudio 2 y 3 muestras de entrevistas con catedráticos que se representaban así. Los datos sugieren no solo que muy pocos de esos profesores participaron como encuestados, sino que tampoco se ofrecían voluntarios como entrevistados. Este desequilibrio conformó una muestra de entrevistas que representaba a los catedráticos, a pesar de hacerlo en diversos grados, y a grandes rasgos, como proliderazgo académico.

ESTUDIO 3: La preparación para el liderazgo y el desarrollo de los catedráticos universitarios del Reino Unido

El propósito de este estudio —financiado por la British Educational Management, Administration and Leadership Society (BELMAS)— era investigar un asunto que surge en los hallazgos del estudio 1, el estudio de *Catedráticos que lideran*: la evidente falta de preparación y desarrollo para el rol de catedrático. Los objetivos del Estudio 3 fueron examinar el alcance y naturaleza tanto de la necesidad percibida como de toda provisión de preparación de liderazgo para los catedráticos de universidad, con la vista puesta en la identificación de sus lagunas y carencias, además de ejemplos y buenas prácticas. Las siguientes preguntas de investigación conformaron el diseño y método de la investigación:

- ¿Qué nivel y calidad tiene la preparación —si hay alguna— disponible para los catedráticos de universidad de cara al desempeño de sus diversos roles de liderazgo?
- ¿Qué lagunas y carencias existen, y qué consecuencias tienen?
- ¿Qué modelos —si hay alguno— de buenas prácticas (de preparación para el liderazgo por parte de los catedráticos) existen, y cuáles son las bases de su eficacia?

Oportunamente, esta recogida de datos se pudo sumar a la recogida de datos del Estudio 2, ya que la temporización de los dos estudios se superpuso, de modo que, para evitar que el encuestado se cansara, se diseñó un cuestionario de propósito dual. No solo los Estudios 2 y 3 compartieron un cuestionario común y la muestra, el desdoblamiento

también se extendió a la fase de entrevista; el Estudio 2 usó una submuestra (20) de la muestra de entrevista del Estudio 2. La distinción entre los dos estudios se mantuvo por el contenido específico de los datos buscados; mientras que los datos biográficos fueron compartidos por ambos Estudios 2 y 3, los ítems específicos del cuestionario fueron diseñados para servir a ambos estudios.

Los siguientes cinco ítems de cuestionario se dirigieron a abordar las preguntas de investigación del Estudio 3:

- Durante tu carrera como académico, ¿hasta qué punto has visto algún cambio en el rol de los catedráticos —si has visto alguno— y las expectativas en relación a estos?
- Desde que eres catedrático, ¿alguna vez has sentido la necesidad de cambiar algún aspecto de tu práctica para satisfacer las expectativas de otras personas?
- ¿Entiendes qué es lo que te exige tu institución en tanto que catedrático, es decir, ¿sus expectativas respecto a sus catedráticos en general, o de ti concretamente, están claramente articuladas?
- Sientes que, en tus primeros días como tal, ¿estabas adecuadamente preparado para adoptar el rol del catedrático?
- ¿Tu actual institución ha hecho todo lo que quisieras o necesitas para prepararte para tu rol como catedrático dentro de la misma?

En relación a cada pregunta se ofreció una escala de Likert para las respuestas, que incluyó la respuesta «No estoy seguro/difícil de responder». Estas cinco preguntas estaban agrupadas para conformar (dentro del cuestionario dual) un apartado, titulado *Expectativas*, al final del cual se hallaba un ítem de final abierto que invitaba a añadir comentarios.

Dentro de las entrevistas que sirvieron a ambos Estudios 2 y 3, la submuestra de veinte entrevistas del Estudio 3, además de haberles pedido a los del Estudio 2 discutir asuntos relevantes, se les pidió que explicaran en más profundidad asuntos vinculados al foco de atención del Estudio 3, expandiendo sus respuestas a cinco ítems de cuestionario que se enumeran a continuación. Por tanto, se generaron dos conjuntos de datos distintos partiendo de las entrevistas con los profesores: uno para el Estudio 2 y el otro para el Estudio 3. Esto se logró con bastante facilidad porque yo fui la única investigadora del Estudio 3 (y por tanto la única responsable de recoger todos los datos), aunque compartí las entrevistas para el Estudio 2 con un co-investigador, con quien llegué al acuerdo de suplementar el esquema de entrevista del Estudio 2 con la cobertura de los focos de atención del Estudio 3, en las entrevistas que yo emprendí. La información brindada para los encuestados y los entrevistados reconocían la financiación tanto del Estudio 2 como del 3, y hacen referencia a los focos de atención combinados de los estudios.

En este libro me refiero a este estudio con el título abreviado de *Estudio sobre la preparación y el desarrollo de los catedráticos para el liderazgo* [*Professorial leadership preparation and development study*].

ESTUDIO 4: Un estudio inicial de campo sobre los orígenes e historia de los catedráticos de universidad y las cátedras en el Reino Unido

Financiado por la Society for Research into Higher Education (SRHE), el Estudio 4 se basaba en una bibliografía que abordaba las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los orígenes de las cátedras y los catedráticos en el Reino Unido?
 - a) ¿Cuándo y dónde se usó por primera vez el título de «catedrático»?
2. ¿Qué propósitos o roles se esperaba que los primeros catedráticos desempeñaran?
 - a) ¿Cuál era la naturaleza de su trabajo?
3. ¿Cuál es la relación entre el trabajo de los primeros catedráticos y el avance científico, epistemológico, social y político?
 - a) ¿Hasta qué punto —y de qué maneras— estos avances (si hubo alguno) han influido (directa o indirectamente), o han estado influyendo en los catedráticos?
4. ¿De qué maneras, y con qué consecuencias, han evolucionado las cátedras a lo largo de los siglos?

Durante el transcurso de la realización de los Estudios 1 a 3, me he encontrado reflexionando cada vez con mayor frecuencia en torno a varias de estas preguntas. En particular, empecé a darme cuenta de que estas —o más bien, las respuestas a estas— eran claves para trazar el desarrollo y evolución continuada de los catedráticos, porque para examinar hasta qué punto y de qué maneras han cambiado las cátedras, es esencial comprender el aspecto que tenían antes de que se produjera «ningún» cambio. En ausencia de una base de datos histórica de rápido acceso sobre los catedráticos y las cátedras, el Estudio 4 pretendía permitirme explorar parte del aspecto que solían tener las cátedras, accediendo a una pequeña selección de textos históricos relevantes.

Este fue un proyecto de un año que empezó en abril del 2016. Se hizo a pequeña escala: un estudio introductorio, como expresa su título completo, para el que se disponía de un presupuesto muy limitado. La revisión de fuentes siguió recomendaciones de bibliotecarios de la *British Library*, e incluyó la consulta del *Oxford English Dictionary* para las entradas relevantes, tales como «catedrático» y «real» y los *State Papers Online*, cuya base de datos, me aconsejaron, era probable que incluyera información sobre la creación y selección de Catedráticos Reales desde los tiempos de los Tudor en adelante, cuyos nombres —junto a aquellos aparecidos en listas de selección de catedráticos en Oxford y Cambridge— podría entonces buscarse en el *Dictionary of National Biography*.

Este libro se basa, hasta cierto punto, en los hallazgos del Estudio 4. Aparecen señaladamente en el Capítulo 1 y, aparte, han ampliado el texto muy ligeramente, cada vez que sentía que podían fomentar el debate sin complicar la lectura.

Comentarios finales

Por parte de los interesados en el tipo de información presentada en este capítulo —junto a los que consideran ese tipo de información esencial para la valoración de la investigación y sus hallazgos— se producirán sin duda quejas de que se ha omitido información clave, como las copias de los cuestionarios o las fichas de entrevista, y los datos generados por el cuestionario en su totalidad, además de otros detalles sobre las muestras. Estas serían quejas justificables, pero la limitación de este libro se vería excedida si se hubiera incluido dicha información. Aunque esta explicación pueda generar protestas de que este o aquel capítulo es en cualquier caso y con mucho demasiado largo, soy consciente, gracias a mi larga experiencia, de que no se puede contentar a todo el mundo. De modo que he decidido que este capítulo tendrá que bastar tal y como está: como un resumen, más que como un relato exhaustivo, de cómo se ha realizado la investigación y por qué.

He escogido dedicar el grueso de palabras para privilegiar dos rasgos complementarios de este libro que son esenciales a su contribución al aumento del conocimiento de base sobre la vida laboral académica: darles voz a aquellos cuyas vidas laborales se describen aquí, y desarrollar unas perspectivas teóricas que ayuden a explicar sus articulaciones.

II

LAS PERSPECTIVAS DE «LOS LIDERADOS»

Catedráticos que lideran. Percepciones positivas del liderazgo académico de los catedráticos

¿Qué elementos definen a un catedrático «que lidera»? La respuesta depende de muchas consideraciones, una de las cuales es cómo se interprete «el liderar». En inglés, *leading*, en tanto que adjetivo, puede denotar «líder» en el sentido de distinción o excepcionalidad en relación con el logro: ser prominente en el campo. En tanto que un participio de presente puede denotar participación en el «acto» de liderar —pero esta interpretación plantea sus propios problemas, porque, como discuto en el Capítulo 3, «liderar» como un verbo, junto a sus derivados sustantivados (líder y liderazgo), son conceptos cuestionados, y el liderazgo académico en concreto no está definido claramente. En un mundo en el que el gurú de ayer puede ser relegado al dinosaurio de hoy, y el charlatán intelectualmente cuestionado ser reinventado como el gran «lumberas» del mañana, lo que hace que un catedrático «lidere» puede tener más que ver con la actualidad de tendencias, modas, y la flexibilidad con la que estas son abrazadas y descartadas, que con una excelencia duradera y unos valores intemporales.

Es más, reflejando el cambio de rumbo contextual y dinámico de la academia del siglo XXI, cuyas políticas inspiradas en lo neoliberal y en el desarrollo continuo se considera en general que han cambiado en su naturaleza, incluso, como afirman algunos analistas, que han empobrecido la calidad de la vida laboral académica durante las últimas dos décadas⁴⁸, las expectativas de los catedráticos y los tipos de actividades o roles que están asociados con las cátedras varían considerablemente. Este tipo de variación acostumbra a reflejar el sector al que pertenecen los agentes miembros, de modo que, por ejemplo, lo que esperan los gestores y administradores universitarios de antigüedad de sus catedráticos puede no estar alineado con las propias expectativas de los catedráticos respecto a su rol y propósito.

Este capítulo examina la perspectiva de un sector particular con un interés en la naturaleza y calidad del liderazgo académico de los catedráticos: aquellos que están en el extremo de recepción del mismo. En este sector —el de «los liderados», tal y como explico dicho concepto en el Capítulo 3)— está representada en una amplia gama de

experiencias académicas, antigüedades y estatus. La muestra de entrevistados del Estudio *Catedráticos que lideran* fue seleccionada para incluir este tipo de amplia extensión de académicos no catedráticos, desde los compañeros postdoctorales y asistentes de investigación, hasta compañeros directores de investigación y profesores titulares. A algunos de estos se les preguntó explícitamente: ¿Qué hace a un catedrático «que lidera»?; mientras otros abordaron la cuestión implícitamente, o la rodearon en los relatos que dieron.

La imagen global que emerge fue la de unos catedráticos heterogéneos, que resume el comentario de un entrevistado: «He visto la gama de comportamientos académicos expresada por los colegas catedráticos, desde el... lo sé, un comportamiento que creo ha sido impecable, hasta un comportamiento que creo que ha sido extremadamente malo». Algunos entrevistados subrayaron sus percepciones positivas, mientras que otros se centraron predominantemente en sus experiencias negativas, y muchos otros expresaron experiencias variadas que daban una perspectiva más equilibrada.

Dejando la negatividad para el siguiente capítulo, este se centra en las percepciones positivas, revelando la beneficiosa influencia o impacto que los catedráticos pueden tener durante sus vidas laborales y la carrera de sus colegas noveles; cuyas voces toman el escenario central aquí.

Delineando los rasgos de los catedráticos «que lideran»

A demanda de un editor, en otro lado (Evans, 2015b) resumí los hallazgos del Estudio de *Catedráticos que lideran* (cuyo diseño y métodos subrayo en el Capítulo 4) en la compilación de características de lo que, desde la perspectiva de «los liderados», es un catedrático «ideal». Este tipo de persona normalmente:

- Es distinguida en términos de erudición, resultados de investigación e intelectualidad.
- Es manifiestamente muy trabajadora y productiva.
- Es internacionalmente reconocida con base a su destacado resultado de investigación.
- Es agradable, afable y se relaciona bien con los demás.
- Es cercana y fácilmente accesible para los colegas noveles y estudiantes.
- Es generosa con su tiempo y deseosa de apoyar a los demás ofreciendo consejo, guía y mentoría.
- Tiene un compañerismo altruista.
- Tiene un planteamiento facilitativo a la hora de liderar y guiar a los demás.
- Se comporta como si considerara que es su responsabilidad contribuir al desarrollo de la carrera de los demás tanto como centrarse en el desarrollo y progreso de la

suya propia.

- Es cuestionadora, estimulante y espolea el pensamiento.
- Es inspiradora como un ejemplo de académico/investigador líder.
- No manifiesta orgullo ni arrogancia.
- Ejemplifica un comportamiento altamente profesional y ético.

La compilación de este perfil⁴⁹ «ideal» se basó en los datos bajo la forma de comentarios expresados en entrevistas, tales como los de los académicos STEMM con antigüedad:

«Siempre suelo decir, «Si un catedrático no tiene tiempo de realizar una entrevista de valoración con un miembro joven del equipo, entonces no debería ser catedrático». (...) Tener tiempo para los miembros noveles del equipo y apoyarles en el desarrollo de sus carreras, creo que es extremadamente importante. Eso es lo que creo que debería ser el catedrático ideal». (Alan, catedrático de química, universidad pre-1992).

La compilación también se basó en datos del cuestionario: tanto estadísticas descriptivas como el acuerdo inequívoco de un 93.4 por ciento de los encuestados en que «un catedrático debe demostrar una destacada pericia en su disciplina» y los comentarios escritos por los encuestados, como:

«Un catedrático debe ayudar a sus colegas académicos noveles a desarrollar sus propias carreras tanto en la docencia como en la investigación».

«Un catedrático debe actuar como un mentor para los demás colegas. Quiero esperar que un catedrático esté menos interesado en desarrollar su propia carrera y más en «devolver» lo recibido a la comunidad académica, que significa brindar inspiración, liderazgo y apoyo al resto del personal y colegas».

«Una de las competencias blandas que un catedrático debe tener es la «disponibilidad». No tiene sentido tener un académico que lidere en tu institución si los miembros más jóvenes del personal y del cuerpo de estudiantes no pueden acudir a él y discutir sus opciones de investigación/carrera».

Al representar un modelo de liderazgo académico deseable por parte de los catedráticos, las características del catedrático arquetípico «que lidera», enumeradas arriba, expresan lo que mi investigación reveló que los académicos e investigadores quieren de sus colegas más antiguos. Pero los tipos ideales reflejan los deseos: no pretenden ni esperan tampoco representar «la realidad». Muchos de los participantes en la investigación —particularmente los de más antigüedad— reconocían esta laguna entre el «ideal» y lo «real»; en general, cuanto más joven y menos experimentado es el académico, más exigentes parece que son sus expectativas para con los catedráticos, mientras que cuanto más antiguos y con más tiempo de servicio tuvieran, más realistas tendían a ser sus expectativas. Estos últimos habían vivido lo que muchos de ellos identificaban y sostenían que eran cambios crecientes en la vida laboral académica, que reflejaban los cambios impuestos desde arriba sobre la educación superior y las prioridades de las universidades.

Esta conciencia del contexto político cambiante ayuda para comprender cómo ha evolucionado la naturaleza de las cátedras, y cómo sigue evolucionando (véase Evans,

2015a), y esta comprensión a menudo apunta hacia unas perspectivas más bien matizadas que reflejan una cierta tolerancia hacia los catedráticos que están manifiestamente esforzándose por adaptarse a unas demandas y expectativas que no existían cuando fueron seleccionados.

Aun así, los académicos noveles, con menos experiencias de trabajado con catedráticos y a menudo con buena parte de su limitada interacción (normalmente en tanto que estudiantes de doctorado) con los catedráticos reportada como una experiencias positiva, tendían a expresar una mayor satisfacción global con los catedráticos que los veteranos y académicos con antigüedad, cuya carrera más largas y mayor antigüedad es probable que les haya permitido tener una serie de percepciones en cuanto al tipo de micropolíticas y juegos de poder de los catedráticos (véase, por ejemplo, Lumby, 2015); algo que generalmente, los radares de los académicos noveles no registran.

Las perspectivas sobre el liderazgo académico de los catedráticos surgieron en entrevistas. Algunos se entretejían en relatos parciales, al tiempo que los entrevistados relataban circunstancias concretas o secuencias de incidentes que les condujeron hasta esta o aquella demostración por parte de un catedrático de lo que se consideraba como un liderazgo académico efectivo. En otros casos se ofrecieron sucesivas breves descripciones ilustrativas —instantáneas—, mientras se articulaban con menos colorido otras perspectivas, como listas despersonalizadas de las características del ejercicio de una «cátedra» que lidera.

Haciendo un inciso en su contextualización y diversidad, las anécdotas, ejemplos y puntos de vista determinados experiencialmente convergieron para delinear dos rasgos esencialmente amplios del ejercicio de una cátedra «que lidera»: la *distinción* y la *relacionalidad*.

Distinción

Reflejando una interpretación de la expresión «que lidera» como «prominencia» en el campo, un catedrático «que liderase» era percibido como alguien que había adquirido un estatus asociado a un reconocimiento por su destacarse de la «multitud» (donde «la multitud» denota el campo de la comunidad académica internacional) con base a su logro (incluyendo rendimiento, resultados y reputación asociada) y pericia (incluyendo habilidades, conocimiento y comprensión) que en cierto modo excede lo que se considera como la norma. Este tipo de distinción se interpretaba que es de naturaleza esencialmente intelectual; generalmente se consideraba que la base principal y la justificación para el ejercicio de una cátedra era la capacidad intelectual demostrada por un logro de base intelectual. Los datos generados por el cuestionario revelaban que en general se sostenía la opinión de que los catedráticos «que lideran» son probada e intelectualmente distintos de los académicos «llanos», tal y como ilustraban las siguientes perspectivas:

«Los catedráticos deben ser seleccionados *meramente* por su contribución académica, no por su posición administrativa».

«[Los catedráticos] deben preocuparse por su actividad académica; no por poner orden en una jaula de grillos».

«Creo que la directriz generalmente acordada [para el ejercicio de la cátedra] debería ser una destacada erudición».

«Los catedráticos no deben ser administradores o gestores que lideren (implícito en la idea de ciudadanía en una comunidad de académicos); deben ser intelectuales que lideren».

También en conversaciones de entrevista, la distinción intelectual emergía como un indicador principal de la condición de catedrático. El lector senior de estudios de la educación, William, por ejemplo, señalaba:

«Aún considero que el criterio clave para un catedrático es su capacidad intelectual. De modo que la persona que me supervisó la tesis —no era un catedrático en esa época, pero lo es *ahora*— sabes, por decirlo de manera naif, ¡pensé que era inteligente! Pensé que sería una buena persona con la que interaccionar».

Una preocupación similar por la distinción intelectual de los catedráticos estaba implícita en los comentarios del lector de historia, François. Su evidente decepción con un colega catedrático del departamento se basaba en lo que él percibía como una disparidad entre el nivel de intelectualidad que esperaba de un catedrático y la demostrada por su colega: «Él llegó a la universidad como un erudito, pero simplemente no había brindado el tipo de liderazgo intelectual que esperarías de alguien con una cátedra».

Y la explicación de François, a la hora de evaluar a otros catedráticos del departamento para que ostentaran el título de catedrático, implica la percepción de que la condición de catedrático está vinculada a la distinción intelectual o erudita, demostrada por un resultado de investigación de alta calidad:

«Es muy difícil para mí juzgar, sinceramente, a los demás catedráticos porque en la mayoría de casos simplemente no he leído su trabajo. Algunos colegas dirían de hecho que no se merecen ser catedráticos, pero, repito, no lo podría decir hasta que haya leído sus cosas».

Para algunos entrevistados, la distinción de la intelectualidad y los logros intelectuales de los catedráticos era interpretada y «medida» comparativamente; a veces en comparación con los estándares percibidos como predominantes dentro del campo en cuestión, y otras en comparación con los suyos propios (los de los entrevistados), con la autoevaluación de su habilidad y capacidad. El lector principal de sociología, Ken, fue efusivo en su elogio de «un catedrático que creo sencillamente que era brillante; pensaba que, intelectualmente, era la cabeza y los hombros de los demás», mientras que Victoria, una profesora asociada de lingüística, usaba superlativos para describir a una colega catedrática con quien había seguido en contacto:

«¡Oh! Ella es sencillamente... Quiero decir, ella es probablemente... Quiero decir, al menos una de las tres más publicadas... famosa... ¿sabes? —en términos de, está «en lo más alto» con su investigación. Quiero decir que sus publicaciones son *interminables*... además. La manera en que ha hecho avanzar el

campo, esencialmente. Ella es *la mejor*, diría. —pero no soy neutral. Está claramente entre las tres mejores en su campo... Nunca seré como ella, pero, sabes, ¡lo intento! (risas)».

Con esta última frase Victoria subrayaba una dimensión de la distinción intelectual de los catedráticos que muchos entrevistados implícita o explícitamente identificaban: la ejemplaridad. Algunos simplemente reconocían el aspecto intelectual de los catedráticos, señalando que sirve como un prototipo con el que los demás pueden compararse. Otros entrevistados —junto a muchos encuestados— subrayaban las cualidades motivacionales de dicha distinción.

Un compañero investigador en ciencias de la alimentación dijo de la catedrática gestora de su línea [de investigación]: «Científicamente, ella es un modelo a seguir. En términos de... calibre científico, me gustaría ser como ella. ... Creo que ella es muy, muy inteligente». A la pregunta de qué hace que un catedrático sea alguien que lidera, otra compañera de investigación (en estudios de la educación) respondía: «Creo que debe ser bueno —¿cuál es la palabra? ¿ejemplar?—. Deben ser ejemplos de... esforzarse para ser como... ¿Sabes?... Como las personas que... Merecedoras de respeto...»; y un encuestado anónimo comentaba:

«Ciertos catedráticos destacan como claros modelos a seguir. En principio ellos son el tipo de catedrático *para* el que te gustaría trabajar, luego *con* el que te gustaría, y luego el tipo de catedrático en el que te gustaría *convertirte*».

Pero, sacados de contexto, no queda claro en estos dos comentarios precisamente qué es lo que este tipo de catedráticos tienen que los colegas noveles quisieran emular, qué hace que sean «claros modelos a seguir», «ejemplares» o «personas merecedoras de respeto»; puesto que la capacidad de un catedrático por motivar a los colegas noveles puede depender mucho más de su distinción intelectual. De hecho, lo que se reveló como clave a la hora de dar forma a las percepciones de los académicos noveles respecto a los catedráticos fue un factor bastante diferente: la relacionalidad.

Relacionalidad

Por «relacionalidad» entiendo la capacidad de la gente por relacionarse, el grado en que se relaciona con los demás, y la naturaleza de ese tipo de relaciones y vínculos; o, por parafrasear a Cunliffe y Eriksen (2011, p. 1430-1431): «la manera que las personas tienen de estar en relación con las demás», que incluye «la personalidad, el juicio y los valores personales de los líderes más que sus prácticas o procesos de [liderazgo]. Así interpretada, la relacionalidad parecía ser la preocupación principal de la mayoría de participantes en la investigación *Catedráticos que lideran*.

Robert, un profesor adjunto de ingeniería, por ejemplo, identificaba al ex-catedrático jefe del departamento como uno de los muy pocos miembros de los catedráticos de su departamento que (alguna vez) demostraba el tipo de relacionalidad que se esperaba (él, Robert) de los catedráticos: «Era bastante cercano; estaba bastante contento de que le preguntara cosas, y que charlara de los asuntos difíciles con los que tenía que lidiar, y era

capaz de darme consejos sobre ello, y los encontraba eficaces».

Tanto los datos generados por cuestionario como por entrevista revelaron que los catedráticos normalmente eran juzgados con base en su cercanía y disponibilidad; ambos elementos aparecían en muchas valoraciones positivas de la relacionalidad de los catedráticos:

«Ella tiene una política de puertas abiertas, de modo que siempre que tengo algún problema, cuando tengo preguntas, sencillamente voy a charlar con ella sobre ello.... Con otras personas puede que sientas que tienes que tomar nota de las cosas; con [nombres de catedráticos] sencillamente te dejas caer. Si no tiene una reunión le digo: “Bien, ¿tienes un minuto?” Y sencillamente entro y discuto el problema con ella. Y así es como funciona... Soy aún un investigador novel, pero si estoy a mitad de algo y alguien entra por la puerta y dice “He tenido una idea” tal vez sienta que no quiero hablar de ello justamente ahora. ¡*Nunca* te pasará eso con ella!». (Tamara, investigadora asociada de ciencias de la alimentación, universidad pre-1992, hablando de la catedrática gestora de su línea de investigación).

«Tengo una relación extremadamente buena con el Catedrático [X]... Y está siendo increíble, ¡absolutamente increíble! Él es fantástico, una especie de, estrella [de esta universidad]... eh... e, internacionalmente, sin duda tiene un gran renombre. Y cada vez que quiero, puedo, sencillamente dejarme caer y charlar con él sobre esto y aquello y lo de más allá, y está ahí. (Oliver, profesor adjunto de desarrollo de personal, universidad pre-1992)».

Como sugieren los siguientes comentarios, las manifestaciones de altruismo por parte de los catedráticos y su compañerismo eran evidentemente muy apreciados:

«Una catedrática de otra institución... invirtió tiempo y se tomó la molestia —cuando yo aún era un académico relativamente nuevo— de leer mi trabajo y revisarlo cuidadosamente. Pero no solo eso, sino que lo revisó muy atentamente y dijo: “Bien, lo sé, aquí hay esto, aquí hay aquello, y allá aquello otro; haz esto y lo otro”, Pero entonces añadió: “Y luego mándame el siguiente esbozo”». (Adrian, profesor adjunto senior de estudios de la educación, universidad pre-1992).

«Tres....catedráticos... me brindaron un apoyo ejemplar en el pasado. Dos de ellos eran jefes del departamento cuando gané la oposición y durante mi permiso de maternidad. En el primer caso, mi promoción a profesor titular fue inicialmente rechazado y el catedrático apeló la decisión y ganó. En el segundo caso, el catedrático fue un modelo de buenas prácticas al apoyarme en los retos que el permiso de maternidad plantea. Otra catedrática... se tomó la molestia de hacerme de mentora a lo largo de mi carrera y fue una genial fuente de consejo y apoyo». (Encuestada anónima).

Muchas valoraciones positivas de los catedráticos eran expresadas como gratitud por la ayuda y el apoyo recibido en la construcción de su carrera y el haberse centrado en su desarrollo; a menudo bajo la forma de la mentoría *ad hoc*, no oficial o informal. Oliver, con base en su valoración positiva del catedrático gestor de su línea [de investigación], que citamos arriba, subrayaba ejemplos específicos de apoyo por parte de aquel:

«Cuando llegué por primera vez [a la universidad], fue en el tipo de nivel de... casi mentoría en términos de lo que me gustaría hacer... ¿Me gustaría estar en comités?...: «Entra, siéntate —vamos a tener una charla». De modo que no hubo distancia. Nunca hubo ninguna pregunta —y esto, debo decir, es inusual— nunca hubo ninguna cuestión de desequilibrio de poder... Nunca sentí que él estuviera en un pedestal y yo estuviera en un lugar más bajo académicamente. Era muy compañero, muy, muy, compañero... De modo que brillante, de verdad... y aún ahora sé que esto es bastante raro». (Oliver, lector de desarrollo del personal, universidad pre-1992).

Aun así, contrariamente a lo que Oliver piensa en cuanto a su rareza, las experiencias

de liderazgo académico por parte de los catedráticos bajo la forma de desarrollo profesional —o de aculturación— centradas en el apoyo o el consejo fueron reportadas por cada uno de los encuestados de *Catedráticos que lideran*. Si ese tipo de apoyo y consejo constituye mentoría o no por parte de los catedráticos es debatible. En la definición de Hill et al. (1989, p. 15) de mentoría como «una relación de comunicación en la que una persona de antigüedad apoya, tutoriza, guía y facilita el desarrollo de la carrera de una persona novel», su uso de la palabra «relación», con su connotación de interacción sostenida o repetida, implícitamente descarta los tipos de intercambios esporádicos, infrecuentes o aislados que algunos entrevistados incluyeron como ilustraciones de la naturaleza del apoyo o consejo tan valorado por parte de los catedráticos. Austin (2002, p. 103) argumenta que la «socialización es un proceso en marcha, no el resultado de acontecimientos ocasionales». Aunque es también un proceso acumulativo e incremental, y aunque los entrevistados de *Catedráticos que lideran* relataron muchos ejemplos de mentoría —tal y como es definido arriba por Hill et al.— parece también que, por más espontáneo que fuera el encuentro en el que se comunicaron, todos los fragmentos aislados de sabiduría dispensada fueron por lo general devorados vorazmente, y asimilados en la esfera de la conciencia del receptor de su dosificación o su aculturación o socialización en la vida académica.

La disparidad a lo largo de la muestra de entrevistados en cuanto a las experiencias relatadas refleja la variación en la frecuencia con la que ese tipo de mentoría, apoyo y consejo evidentemente se produjeron, en cuanto al número de catedráticos de quienes se recibió (en el caso de cada entrevistado), y la naturaleza y calidad percibida.

Un número relativamente pequeño de participantes en la investigación se refirieron a lo que eran evidentemente múltiples fuentes de apoyo o mentoría por parte de los catedráticos. Algunas de estas —como se ve en las siguientes respuestas anónimas a los cuestionarios— expresaban imágenes que sugieren entornos de apoyo y compañerismo, que en algunos casos estaban localizados en las comunidades disciplinares más amplias, más allá de las fronteras de las instituciones:

«En relación con mis intereses de investigación, todos los catedráticos con los que tuve contacto han sido muy alentadores y un buen modelo de conducta al que aspirar».

«Mi experiencia en mi empleo actual ha sido genial. Tengo un liderazgo ideal por parte de los catedráticos que aspiro a alcanzar si me convierto en catedrático».

«Siempre he considerado que el estándar de mentoría y consejo de los catedráticos de la Universidad de economía de Swansea es excelente»⁵⁰.

Distinción y capacidad de relación como factores de influencia

Aunque muchos comentarios o relatos surgieron a partir de la pregunta, «¿Qué define a un catedrático que lidera?, el foco en el liderazgo que la alentó a veces se volvía difuso durante el transcurso de la narración extendida, al tiempo que los entrevistados relataban

sus experiencias con catedráticos que, simplemente, parecían gustarles o a quienes les estaban agradecidos por haber tenido gestos de amabilidad. Si estos actos constituyen o no liderazgo depende no solo de su naturaleza sino también de cómo se interprete o defina el liderazgo. Una entrevistada, Clare, expresaba una restrictiva interpretación que iguala liderazgo con gestión por medio de los cargos formalmente designados:

Entrevistador: ¿Qué define a un catedrático que lidera?

Clare: Alguien que es extremadamente paciente, y extremadamente responsable... y, sabes, muy bueno lidiando con la gente. Quiero decir, el lado humano de, gestionar un departamento —un gran grupo de personas— es la parte más exigente, realmente, porque es difícil lidiar con la gente. De modo que necesitas tener una especie de extraordinaria paciencia y también una especie de firmeza para lidiar con personas difíciles, yo creo... con las que te puedes encontrar.

Entrevistador: ¿Y qué hay de liderar en el sentido de ser un investigador clave en su campo?

Clare: Un conjunto diferente de habilidades, realmente, creo (Clare, profesora adjunta de artes y humanidades, universidad pre-1992).

Era evidente partiendo de sus comentarios escritos que varios encuestados compartían la restrictiva interpretación de Clare, a menudo usando «gestor» y «líder» indistintamente, o asumiendo que «liderazgo» estaba confinado a la ocupación de cargos de gestión media o superior diseñados para ese fin —para algunos, las referencias en el cuestionario a «líder» parecían denotar al jefe de departamento—. Aun así, la mayoría de comentarios expresaron una interpretación del liderazgo académico como multidimensional y como algo que sugería, *inter alia*, una contribución al desarrollo profesional de los demás, y el liderazgo intelectual por medio de un papel pionero en la investigación innovadora e influyente.

White et al. (2016, p. 283) vinculan liderazgo con vínculos formales e informales, o relaciones entre personas, y la influencia que estas facilitan o tienen como efecto. Al clarificar qué cuenta como liderazgo y qué cuenta como otras formas de influencia, distinguen entre: «vínculos instrumentales (esto es, orientados a la meta) y vínculos expresivos que principalmente brindan amistad y apoyo social (esto es, el vínculo es considerado como un fin en sí mismo)». Prosiguen: «Clasificamos los vínculos de influencia de liderazgo como instrumentales en su naturaleza ya que están orientados a la meta, aunque las relaciones informales puedan ser de naturaleza instrumental o expresiva».

Mi propia interpretación (presentada en el Capítulo 3) no se centra en la orientación a la meta; más bien, sostiene que el determinante clave de si un intercambio comunicativo representa liderazgo es si existe evidencia de una influencia que tiene un efecto de realineación de la postura o dirección de la persona, cambio o desviación, con base en si se percibe que representa «una manera mejor». Aunque ese tipo de evidencia sea elusiva en algunos de los comentarios de los participantes en la investigación que presentamos antes, ha sido bastante abundante dentro del conjunto de datos de investigación, aludiendo a un liderazgo que está principalmente centrado en una o más de tres dimensiones superpuestas de la vida académica: el desarrollo y trayectoria de la carrera, el desarrollo profesional y la aculturación dentro de las comunidades académicas.

En relatos más extensos muchos entrevistados identificaron momentos centrales, de conformación de su carrera, y subrayaron el impacto positivo sobre sus vidas atribuido a uno o más de un catedrático. Extractos de este tipo de narraciones —los de Nicole, Ken y David— subrayan en su conjunto las variadas formas, naturaleza y enfoques del liderazgo académico de los catedráticos tal y como es percibido por «los liderados».

La narración de Nicole

Nicole se presentó como alguien que había vivido una especie de vida académica encantadora, repleta de apoyo por parte de una pequeña corte de catedráticos que parecían haber actuado diversamente como promotores, orientadores y amigos. Ella les otorgaba a varios el mérito de haber sido «instrumentos» a la hora de influir en algunas de las decisiones más importantes que había tomado: «He tenido mucha suerte, y creo que es por lo diferente que ha sido mi trabajo que, en realidad, algunos de los catedráticos más instrumentales con los que he trabajado no necesariamente provienen... de la universidad en la que he estado». Ella habló de un catedrático que había sido «instrumental a la hora de dejarme en herencia... desplazándome de la mera contemplación de [nombres de un campo específico de investigación]», antes de reconocer la contribución de un segundo catedrático, que le había dado clase cuando cuando era una estudiante»: «Él era asombroso —¡era brillante!— me puso bajo sus alas, por decirlo así», quien aceptó ser su supervisor de disertación de licenciatura, antes de espolearla a considerar un curso de posgrado:

[Él dijo] «Creo que necesitas hacer un MA; creo que ahí es donde debes ir. Creo que sería estúpido no hacerlo. Aquí hay tres lugares donde puedes presentarte. Preséntate como candidata; mira a ver dónde consigues plaza... Redactaré tus referencias, y te presentaré a la gente antes, y vamos a ver adónde te lleva esto. Y me aceptaron en todos ellos, ¡de hecho!». (Nicole, profesora titular de historia y arqueología, universidad post-1992).

El cambio de dirección espoleado por la influencia de este catedrático se hace evidente en el elogio que Nicole hace de él: «Quería ir [nombres de un campo en concreto]... pero resultó que no era muy apta recordando los nombres de todos [información relevante]... Se me daba mejor lo más teórico... el tipo de cosas que no son de ciencias. Y él se dio cuenta de ello, y en vez de decir: «Oh, eres un poco chapucera», me apoyó mucho y saqué muy buena nota en mi disertación gracias a él... Es un buen hombre, me gusta mucho».

En total, Nicole identificó a cinco catedráticos a quienes les otorgaba el crédito de haberla apoyado en su carrera académica y haber influido en su trayectoria y dirección, y también hizo referencia de paso a otros que habían sido útiles de formas menos significativas. Para ella, parece que los catedráticos «que lideran» son aquellos que han tenido el efecto de haber influido, implicando apoyo (tanto tangible como emocional) y dirección; es tal vez significativo que, sin espolear, ella usara la palabra «instrumento» cinco veces para describir el impacto en su carrera atribuido a tres catedráticos diferentes.

Sus valoraciones de los catedráticos se basaban sobre todo en la consideración de su capacidad de relación; sus cualidades personales y habilidades sociales. Ella usó descriptores sumativos como: «Brillante», «Un buen hombre», y «realmente adorable». Aderezados con expresiones como «él me tomó bajo su ala», su narración implica una percepción del apoyo y liderazgo de los catedráticos como de naturaleza paternalista o paternal (escojo las formas masculinas de estos adjetivos dado, que, excepto una, todos los catedráticos identificados fueron hombres), e incorporando el tipo de promoción — incluso un elemento de protección— que alentó e hizo que ella tomara decisiones que admite es improbable que hubiera tomado de no ser por ellos.

El apoyo parece haber sido un determinante clave de lo que, para Nicole, conforma a un catedrático «que lidera»; su apreciación más entusiasta estaba reservada para aquellos a quienes ella atribuía haberle señalado la dirección correcta y haberle dado un empujón metafórico para escalar el resbaladizo mundo que representa la carrera académica.

Como muchos de los participantes en la investigación que están en los inicios de su carrera, ella parecía definir el liderazgo académico efectivo por parte de los catedráticos —los catedráticos «que lideran»— desde una perspectiva más bien egocéntrica que estaba centrada en su propia carrera y desarrollo profesional (aunque, para ser justos, en muchos aspectos, un enfoque tan estrecho puede haber sido conducido por las preguntas planteadas en la entrevista y, es más, sea probablemente una consecuencia inevitable de la limitada experiencia de Nicole trabajando en la academia e interaccionando con los catedráticos como colegas). En cambio, los académicos con más antigüedad y experimentados, tendían a articular perspectivas más amplias sobre qué es lo que define a un catedrático «que lidera». Una perspectiva de este tipo fue la ofrecida por Ken.

La narración de Ken

Ken era un catedrático principal de sociología en una universidad que estaba entre las más altas dentro de las clasificaciones del sector post-1992. Se presentó como un activo investigador —»así me lo digo a mí mismo, con muchas publicaciones«— que se quejaba de una carga excesiva de trabajo administrativo, cosa que había recortado significativamente su actividad de investigación. Tras una larga carrera, primero como profesor de instituto, y luego como académico, en el momento de esta entrevista estaba al borde de su jubilación. Su narración indicaba una importante comprensión del sector de la educación superior, de su naturaleza y bases de las micropolíticas institucionales y departamentales y las luchas de poder, así como de la universidad como lugar de trabajo; en términos coloquiales, Ken era un experimentado y astuto académico que las había pasado de todos los colores, y tenía una amplia experiencia de interacción y trabajo con catedráticos y colegas. Él identificaba a uno cuya influencia había sido primordial en su carrera:

«Al menos un catedrático ha tenido una enorme influencia sobre mí... cuando estaba en la [pre-1992] Universidad X... Hice mi máster allí siendo un hombre relativamente maduro —en la treintena— y tuve, en muchos aspectos, una experiencia más bien decepcionante. Pero tuve un catedrático del que pensaba que

era simplemente brillante. Yo pensaba, que intelectualmente, era el cerebro de todos ellos... y al final él fue quien me convenció de tomar la dirección que tomé en sociología. Y entonces después me ofreció un puesto. Y esa fue para mí una experiencia asombrosamente positiva; me encantó cada minuto que pasé trabajando allí». (Ken, catedrático en jefe de sociología, universidad post-1992).

A diferencia de Nicole, quien —tal vez porque ella nunca había trabajado con ellos en tanto que colegas institucionales ni había sido expuesta a sus manías— tendía a expresar una aprobación sin ambages en relación a los catedráticos que la habían ayudado a dar forma a su carrera, Ken evidentemente reconocía fallos en el catedrático que le había «liderado»:

«No creo que fuera un buen gestor; de hecho era un gestor terrible. Estaba dirigiendo un programa de investigación en el que yo estaba implicado; varias grandes becas de investigación, todas dirigidas al mismo tiempo. Pero su política era, efectivamente: dejártelo a ti. Tú cargarás con ello; si tienes algún problema se lo dirás a él. Hará lo que pueda por apoyarte si tienes problemas, pero de no ser así, eres tú quien está al cargo de tu propio destino».

Al preguntarles sobre la naturaleza de la contribución de su catedrático a su trabajo y carrera, Ken subrayó su enfoque intelectual, dentro del liderazgo de investigación cuyo propósito era mejorar una habilidad clave: redactar para publicar

«Intelectualmente [él tuvo] un *enorme* impacto sobre mí, intelectualmente.... Él me enseñó a redactar... Lo primero que escribí para él, él entró en mi despacho cuando terminaba mi primer esbozo, y no exagero cuando digo que “me lo lanzó a la cara”; no, no lo hizo, pero me lo devolvió y dijo: “¿Cuándo vas a aprender a escribir sobre algo?” Y... yo dije, “¿Qué estoy haciendo mal?” y él dijo, “Bueno, hay un millón de ideas ahí. No hay ninguna mala, pero tienes que escribir un artículo, de modo que tienes que aprender cómo descartar ideas que no son centrales para este artículo. Coge un tema... coge aquel del que vas a escribir, tienes mil palabras para el artículo de esta revista... escribe mil palabras. Y entonces el resto de ellas ponlas en otra carpeta —otro archivo— y te dices: “Usaré esto para otra ocasión”. ¡Y ese fue un consejo genial! Y es el mismo consejo que le doy a la gente con la que trabajo ahora; lo sé; no tienes que abordarlo todo ahora mismo».

Describiendo la naturaleza de las intervenciones de los catedráticos centradas en el desarrollo, Ken admitía que el consejo del catedrático no había logrado tocar la cuerda adecuada hasta que le devolvió el esbozo del artículo, reescrito: «Se lo llevó... y lo reescribió... Y... era mucho mejor. Quiero decir, simplemente tuve que aceptar que era mucho mejor del que yo había hecho».

La reescritura, como explicaba Ken, no fue un gesto aislado de apoyo; más bien, sostuvo la mentoría hasta que no fue ya necesaria:

«Lo tomé como: este es un consejo bien intencionado. De modo que no estaba en absoluto resentido; teníamos una muy buena relación —nos llevábamos muy bien; compartimos piso durante dos años—. Quería aprender. Quiero decir, esa es la respuesta resumida. No creo que tuviera tanto ego como para pensar que él estaba equivocado. Pensé que si él estaba en lo cierto, entonces debía aprender. Y cuando cogió [el artículo] se lo llevó y me lo devolvió —reescrito— pude ver por qué... Y supongo que, tal vez en unos seis meses —quiero decir, supongo, básicamente, que mejoré— y él lentamente fue haciendo cada vez menos en términos de reescribir mis cosas, hasta que, tras un año o así, ya nunca las retocaba; sencillamente me lo dejaba a mí. Y descubrí que esta es una experiencia muy muy positiva. Lo que hizo por mí era, cuando llegué a esta universidad —aquí, desde luego, cuando he intimado he visto que no hay cultura de investigación real— lograr que no tuviera miedos en torno a ponerme con ello. De modo que... simplemente escribía».

Aun así, a pesar de estar en deuda con un catedrático que se tomó el tiempo y la molestia de ayudarlo a desarrollar esa habilidad. Ken articulaba una perspectiva que es distinta a la del resto de la muestra de entrevistados. Él argumentaba que la mentoría no debía ser responsabilidad del catedrático; más bien, que los académicos noveles debían responsabilizarse de su propio desarrollo buscando activamente la información y consejo que necesitaran para saber dominar sus habilidades y lograr una carrera exitosa por ellos mismos; que debían propulsarse principalmente por su propia iniciativa. Pero aunque él claramente no considera que lo que conforma a un catedrático esté predominante o explícitamente centrado en él como mentor; la evidente perspectiva de Ken sobre qué conforma a un catedrático «que lidera» emergía como consecuencia de algunos de sus comentarios. Era crítico con lo que consideraba como las expectativas de que los catedráticos de su institución ocuparan cargos más importantes de gestión, y en relación a la confusión de la gestión con la cátedra.

Como indica su comentario, él igualaba catedráticos «que lideran» con distinción académica: la demostración de erudición que sirve como indicador para los demás, y un señuelo con el que compararse a sí mismos y su progreso:

«Veo [a los catedráticos] como el pináculo del logro académico, no del logro de *gestión*... Sin duda a un nivel de los catedráticos —ninguno de ellos, al menos en nuestra institución— va a decir: “¡Sí, adoptaré un cargo de administración que va a ser la alegría de mi vida!”... Pero en realidad yo estaba razonablemente contento de soportar aquello [para] para que los catedráticos sean los investigadores delanteros a los que los demás deben aspirar a ser. Los demás tendrán que decir: “Sí, estos chicos han publicado estas cosas; sé adónde debo ir para alcanzar ese nivel”».

En opinión de Ken, el rol clave de los catedráticos dentro de una universidad es afirmativo: demostrar importancia en relación a los demás sobre la base de su distinción intelectual, por medio de la investigación y la erudición. Esta asociación de intelectualidad con «liderazgo» era evidente, en varios grados, en todas las narraciones de los encuestados. Para David, el lector de lenguas extranjeras, era central para definir a un catedrático «que lidera».

La narración de David

A finales de la treintena, David era un académico novel cuya carrera académica por entero, desde los estudios de grado a lo largo de todos sus puestos, se había localizado en el Russell Group de Reino Unido. En el momento de su entrevista llevaba seis años en su primer lectorado permanente.

La perspectiva de David sobre las catedras «que lideran» es particularmente interesante a la luz de la narración de Ken. Este evidentemente iguala cátedras que «lideran» con distinción intelectual, y, principalmente sobre esa base, cuestionaba las expectativas que los catedráticos debían asumir no solo por medio de las mentorías, sino también de la gestión significativa, de las responsabilidades. Es tal vez ir demasiado lejos sugerir que él (Ken) percibía la distinción en relación al resultado intelectual en tanto que *incompatible* con los tipos de ciudadanía institucional y compañerismo activo

que representan la gestión y la mentoría, pero él argumentaba que debía pasar por delante a la hora de delinear el propósito clave del ejercicio de una cátedra. La narración de David, en cambio, sugería una interpretación del ejercicio de una cátedra «que lidera» como una que incorporase *ambas* cosas, tanto la distinción intelectual como la ciudadanía y el compañerismo, aunque esto último implicase pesados cargos administrativos.

Sin quitarle importancia al Capítulo 6, nombraré aquí algunas evaluaciones desfavorables del liderazgo académico de los catedráticos por medio de la selección de los comentarios negativos de David. Leyendo lo que él *desaprobaba* resultarán evidentes en lo que ya empieza a destacar en el comentario que encontraremos a continuación aquellos aspectos de su perspectiva sobre un ejercicio de la cátedra «que lidere», expresando su expectativa de que los catedráticos deben sacar adelante la adopción de tareas administrativas, más que descansar sobre sus laureles con base en su intelectualidad:

«Cuanto más he estado en la [Universidad X], más, supongo, se ha fortalecido ese tipo de actitud «buenrollista» y «bien, en realidad no pasa nada» un poco en el pensamiento, lo sé, a vosotros [los catedráticos] se os paga muy muy bien.... Las revisiones internas han reconocido formalmente que la mayoría de, lo sé, especie de, cargos administrativos —a menudo grandes y principales cargos administrativos— son realizados por personal novel o a medio camino de su carrera. Hay un sentimiento —lo sé que es compartido, no soy solo yo, es como están las cosas— de que los profesores noveles, los asociados, la gente de la docencia y los contratos solo administrativos... hasta cierto punto, los profesores con antigüedad... hacen la mayor parte del trabajo... Y... algunos catedráticos lo dicen bastante abiertamente —efectivamente dicen: «Bien, lo sé, nos hemos ganado nuestro derecho a estar en esta posición... somos prestigiosos... se nos debe permitir vivir de la investigación». (David, lector de lenguas modernas extranjeras, universidad pre-1992).

Pero, para David, no era simplemente esa disponibilidad para compartir de una manera justa las responsabilidades administrativas lo que marcaba a los catedráticos «que lideran»; él asociaba ese tipo de educación cívica con la conciencia y el saber hacer que él consideraba integral al tipo de liderazgo académico del que carecía su departamento:

«A veces te llegan preguntas bizarras por parte del jefe de departamento —que es un catedrático— sobre cosas básicas... ¿Qué van a hacer los estudiantes en su primer año? ... ¿Quién dirigirá el segundo módulo del curso en el departamento?... Sabes, ¡tú eres el catedrático! Una vez más, con tu estatus, y tu dinero y tu responsabilidad, ¿cómo es que no *sabes* esto? ¡Parte de la razón por la que *no* lo sabes es porque no tienes la responsabilidad de ello... es una profecía autocumplida!».

Desde la perspectiva de David, como he señalado arriba, ser un catedrático «que lidera» evidentemente implica mucho más que demostrar el tipo de compañerismo altruista y compromiso que él insinuaba que escaseaba en su propio departamento; un indicador clave de la calidad de un catedrático es su posición como investigador y académico, derivada de sus resultados:

«En el área de investigación donde estoy, con los *mejores* catedráticos, puedo ver de manera diáfana lo que creo uno debe ver en tanto que profesor novel... y el tipo de trabajo que estoy produciendo... y el tipo de trabajo que creo que un catedrático debería estar generando... El mejor trabajo en el campo que te puedas imaginar; eso es algo que perseguir realmente; eso... una obra que se construye sobre treinta años

de pericia y conocimiento... unas ingentes lecturas que, digo, por definición [en base a su edad y limitada experiencia], no *podría* haber hecho yo».

Es capacidad intelectual demostrable, en primer lugar —«ese es el meollo para mí»— lo que, para él, era más importante: «Es la profundidad del conocimiento, también es el análisis incisivo... es... no es necesariamente la captación de fondos; no necesariamente tener toneladas de dinero. En cierto modo sospecho de la gente que, de alguna forma, repetidamente va a por el dinero... Lo que cuenta es el *resultado*».

Y, como muchos entrevistados hicieron, él destacaba la encarnación de las cualidades centrales de un catedrático «que lidera» que él consideraba que había conformado profundamente el desarrollo intelectual y de su carrera: su anterior supervisor doctoral. Al pedirle que detallara precisamente qué cualidades tenía la persona de su supervisor; David respondía:

«Era la elegancia de su lenguaje, su percepción analítica, y haciendo el trabajo material... la auténtica profundidad de sus referencias culturales y conocimiento... Creo que me mostró realmente para qué servía la poesía, y de qué iba... Era capaz de hacer cosas absolutamente convincentes. Y las preguntas que yo me hacía a mí mismo y en general sobre el material, ¡eran sencillamente basura! Así que él era extremadamente bueno señalándome la dirección correcta, y, creo dando en el blanco con una mezcla de dejarme hacer cosas por mí mismo —que creo eran descubrimientos que hacía por mí mismo— y el desarrollo de ideas que eran realmente suyas, pero que él había sembrado en mi propia mente, por medio de mucha conversación... Supongo que todo se espoleaba, de nuevo en pro del conocimiento analítico que me conducía a hacer mis propios descubrimientos, y además... perseguir ideas que él mismo tenía sobre el material, pero que tal vez no se le hubieran ocurrido a él si no hubiéramos estado en la tesis juntos».

Espoleado por sus sucesivas peticiones de ejemplos y clarificación ilustrativa, el elocuente relato de David sobre la naturaleza de la interacción con su catedrático y la contribución de esta a su desarrollo intelectual (al de David) se extendió a su provisión de ricos y coloridos datos que expresan una perspectiva individual sobre qué define a un «catedrático que lidera». Demasiado largo para examinarlo en su totalidad aquí (buena parte de este tendrá que esperar su análisis en otro lugar como un caso que ejemplifica una cátedra que lidera y que impulsa el desarrollo del investigador tal y como fue recogido). Pero, en tanto que contribución concluyente a este capítulo, la descripción de David de un catedrático «que lidera» merece la pena ser presentada como un resumen de los tipos de características personales y cualidades que, en tanto que precursoras de la influencia que ellos pueden tener, a menudo dejan huella en aquellos que les ven o experimentan en acción:

Entrevistador: Repasando los modelos de conducta que dices que has tenido... ¿qué tenían en común? ¿Compartían características? Sabes, podrías decir: «Esto es lo que yo considero realmente es un catedrático estrella— un catedrático que lidera»?

David: Sí... Líder de un campo...eh...lucidez...tienen una jerga, pero la usan eficazmente, más que una terminología técnica por ella misma... claridad. Y humor, en realidad... sentido del humor. Recuerdo riendo con... mi profesora del A level; con un profesor asociado particularmente dinámico que tuve en la Universidad [X], que me inspiró a mí y a mi colega... y con mi supervisor de tesis... sí... humor. Eh... individualidad, también —ellos eran, una especie de... ellos estaban *presentes*— podías sentirlo cuando estaban en el aula, si acudías a una conferencia o a un seminario... Tenían una *presencia*.

La capacidad de influencia

Para liderar —para ser digno de que se le describa como alguien «que lidera»— un catedrático debe ser considerado influyente para con los demás. Pero ¿cuál es el secreto de ser así? Mientras que los líderes designados que ostentan cargos formales tal vez hayan estado presentes en la mente de Paul Gentle cuando él lo formulaba, su observación sobre cómo pueden pulir sus habilidades influyentes, por medio de lo que eficazmente implica manifestar su distinción y relacionalidad, es aplicable a un liderazgo académico más informal, *ad hoc*, que puede que los catedráticos practiquen:

Los líderes eficaces en las instituciones de educación superior es probable que hayan construido un repertorio de habilidades exitosas e influyentes que operan dentro de sus universidades y colleges. Estas pueden incluir la capacidad de presentar poderosos argumentos racionales que están articulados dentro de marcos sustentados teóricamente en lo intelectual. Pueden también aplicar su capacidad por construir puentes conversacionales que capacitan a los demás para expresar sus propias expectativas, esperanzas y miedos, y al hacerlo, aumentar las oportunidades de obtener resultados exitosos e influyentes (Gentle, 2014, p. 117).

Aun así, siendo altamente personal, la capacidad de influencia es a menudo variable; la gente puede responder de forma muy diferente a una misma comunicación, y puede que haya quien no quede convencido por argumentos que otros encuentren absorbentes. Pelletier (2010, p. 373) ilustra una variabilidad similar por medio del ejemplo de un destacado coach de baloncesto de un college: «Durante los partidos, cuando los jugadores no jugaban a pleno potencial, el coach se volvió física y mentalmente abusivo. Algunos jugadores se enfadaron, otros sintieron miedo, y aun así otros afirmaron que era el mejor coach que habían tenido nunca». Bolden et al. (2012b, p. 9) expresan la misma idea de manera más general:

Está claro que aunque pueda haber consenso en torno a las características de los líderes en las instituciones académicas, hay también variaciones sustanciales. Por ejemplo, aunque algunos individuos son percibidos como socialmente versados, otros (o tal vez la misma gente en situaciones diferentes) son considerados dogmáticos y creídos. Además, el grado en que los miembros que lideran son percibidos positivamente varía en gran parte. Aunque muchas de las características son valoradas positivamente o neutrales (por ejemplo, estratégico, comprometido) otras son valoradas negativamente (por ejemplo, burocrático, incompetente) e indican escepticismo en torno a los líderes académicos y/o gestores.

Sorteando dicha variabilidad en cuanto a cómo son percibidos los líderes potenciales y cómo se reacciona ante ellos, entonces ¿cuáles son las bases comunes de un liderazgo académico eficaz por parte de los catedráticos, tal y como lo perciben «los liderados»? Esta es una pregunta crucial, porque nos conduce no solo, primero, a la teoría, sino segundo, a una aplicación contextualizada de ese tipo de teoría a la política y a la práctica que tenga el potencial de apuntalar unas buenas relaciones académicas en el lugar de trabajo y, por extensión, para mejorar la eficacia con la que los académicos realizan su trabajo. Aun así, las bases del liderazgo académico *eficaz* por parte de los catedráticos están inextricablemente vinculadas a las bases del liderazgo académico de los catedráticos que *no dan la talla* —que serán tema del Capítulo 6—. De acuerdo con esto, la pregunta que apuntala las percepciones —tanto positivas como negativas— del

modo en que los catedráticos realizan su trabajo es abordada en el Capítulo 7, que servirá para explicar las perspectivas de «los liderados» presentadas tanto en este capítulo como en el siguiente.

¿Malos catedráticos? Cuando «no dan la talla»

Paul Gentle (2014, p. 98-99) relata una anécdota que implica a un participante en un programa de liderazgo que dirigió en una ocasión. El participante —empleado en un universidad centrada en la investigación— cuestionó la defensa que hizo Gentle de los beneficios del *feedback* para el rendimiento en liderazgo, declarando que, en su universidad, «el *feedback* no es una opción». El autor prosigue:

En mi exploración de esto, las razones aducidas fueron que la cultura dominante era de deferencia hacia un cuadro de catedráticos cuya reputación había nutrido su ego hasta el punto de que se comportaban de manera despótica y no buscaban el *feedback* de los colegas de departamento sobre su impacto en los demás, ni sobre cualquier otro aspecto de su trabajo. Es más, ¡su *feedback* sería tan intimidante que nunca nadie lo había pedido!

Bruce Macfarlane, también dedica varias páginas de su libro a exponer las características de los «malos catedráticos» reportadas por los participantes en su investigación —que incluyen «una inclinación por el nepotismo, una falta de interés en la docencia o el avance de los estudiantes y la expresión de actitudes abiertamente negativas o pesimistas sobre sus condiciones de trabajo», junto a «el acoso o el hostigamiento a los colegas noveles» (Macfarlane, 2012a, p. 64). Como aquellos mencionados antes en la cita de Gentle, los catedráticos así descritos contrastan mucho con los catedráticos «que lideran» retratados en el Capítulo 5; y no solo con respecto a su impacto sobre los demás.

Aun así, el enfoque positivo del capítulo representa solo una imagen parcial de cómo son percibidos los profesores, ya que mi investigación también descubrió evidencias de lo que se ha denominado como «el lado sombrío» del liderazgo (Bolden, 2007; Kets de Vries & Balazs, 2010) o «liderazgo negativo» (Schilling, 2009): un liderazgo que es percibido más negativa que positivamente, y cuya influencia e impacto es más maligno que benigno. Teniendo un campo del liderazgo dominado por estudios que subrayan «los aspectos efectivos del liderazgo», señala Pelletier (2010, p. 374), que se están dejando de lado «los destructivos», y en el contexto de la educación superior, Bryman (2007, p. 707) observa que el liderazgo que «socava el compañerismo, la autonomía y la oportunidad de

participar en decisiones (...) crea una sensación de injusticia [y] daña el compromiso de los académicos» está siendo infrainvestigado y merece atención.

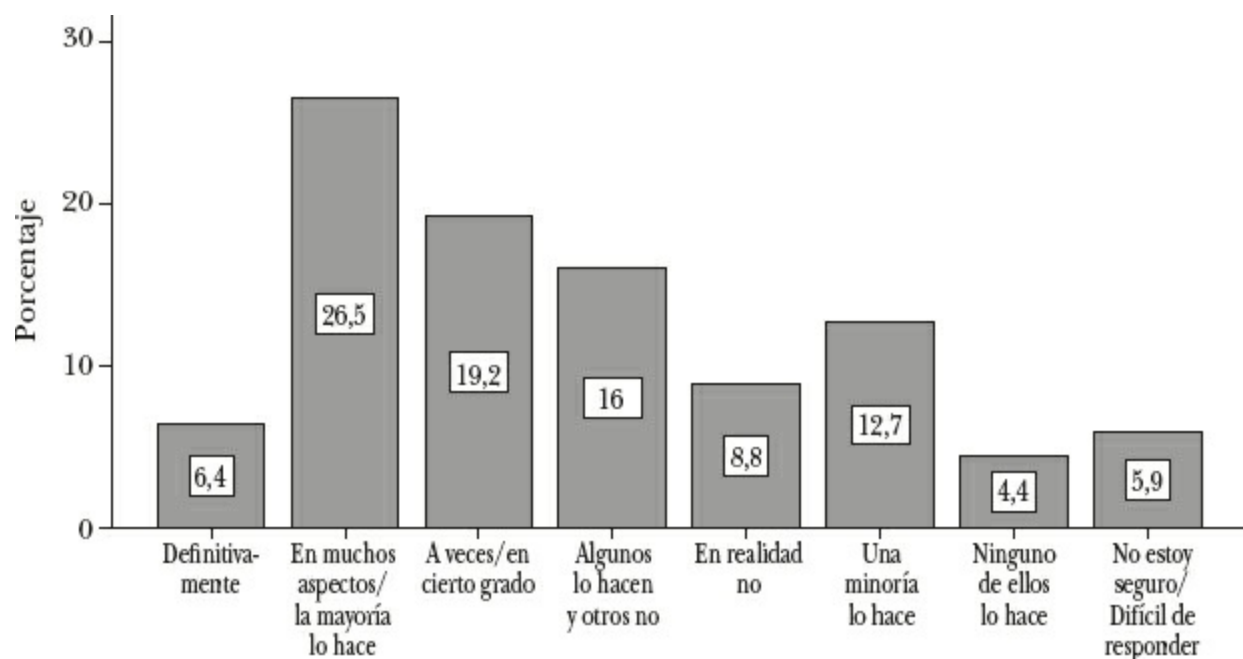
Con este tipo de enfoque, este capítulo, junto con el capítulo 5, pretende presentar una perspectiva dentro de la cual los catedráticos despóticos y de «inflado ego» aludidos en la anterior cita de Gentle, no estarán fuera de lugar. Con base a la misma fuente de datos que sustenta el Capítulo 5 —las entrevistas y las respuestas al cuestionario de, los académicos no catedráticos e investigadores que participaron en el Estudio *Catedráticos que lideran*— este capítulo examina la naturaleza y bases de la desaprobación de la gente y la insatisfacción con los catedráticos en tanto que líderes académicos, y subraya el impacto que puede tener sobre los demás ese tipo de comportamiento por parte de los catedráticos.

Quejas, resentimientos y recriminaciones: testimonios de comportamientos inadecuados por parte de los catedráticos

El Estudio *Catedráticos que lideran* cosechó unos 1200 cuestionarios, en su mayoría completados, de los cuales ningún ítem en particular indicó que las actitudes hacia los catedráticos hubieran variado mucho. Como muestra la Figura 6.1, menos del 10 por ciento de sus encuestados seleccionaron la respuesta más positiva («definitivamente») a la pregunta: ¿Los catedráticos de tu departamento/centro ejemplifican la profesionalidad propia de los catedráticos tal y como tú la concibes? (esto es, ¿se comportan como tú esperas que los catedráticos se comporten?), y aunque un total de un 52.1 por ciento de los encuestados seleccionó una de las tres opciones más positivas, casi la mitad de los encuestados era evidentemente reacio a virar hacia la positividad sin reservas; alrededor de un cuarto de toda la muestra seleccionó respuestas negativas («no del todo», «una minoría lo hace», o «ninguno lo hace»).

Sería fácil interpretar esa crítica relativamente abrumadora (en términos cuantitativos) hacia los catedráticos como un signo de los tiempos: como indicativo, tal vez, de expectativas no satisfechas que, dentro de la cultura del rendimiento que define a la academia del siglo XXI en buena parte del mundo desarrollado, debe ser ponderada proporcionalmente con la antigüedad y el estatus. Sin embargo, la desaprobación y la decepción en relación a los catedráticos tiene una historia más larga.

Figura 6.1. Las respuestas de cuestionario al ítem que preguntaba: «¿Los catedráticos de tu departamento/centro ejemplifican la profesionalidad propia de los catedráticos tal y como tú la concibes?, esto es, ¿se comportan como tú esperas que los catedráticos se comporten?», estudio de Catedráticos que lideran



Un rodeo histórico

En los días en que, como observo en el Capítulo 2, el propósito principal de los catedráticos era la docencia, muchos de ellos decepcionaron al eludir sus responsabilidades o realizándolas muy mal; de hecho, William Chaderton, el catedrático de Lady Margaret en teología de Cambridge entre 1567 y 1569, se reporta (Collinson et al., 2003, p. 73) haberle pedido al primer ministro de Isabel I, William Cecil, que le diera el decanato de Winchester para «liberarle» «del tedioso deber de dar clase». El fracaso a la hora de dar clase evidentemente caracterizó a varios ocupantes sucesivos de esta cátedra tan antigua como Inglaterra, y muchos siglos más tarde algunos de quienes la ocuparon fueron señalados y deshonorados:

Aunque John Newcombe ocupó la Cátedra desde el 1727 hasta 1765 (...) Permaneció en silencio tras dar su clase inaugural. Su sucesor, Zachary Brooke (1765-1787), le siguió: «en una descripción obituarial de la cátedra descrita como la valiosa sinecura que en realidad era». En 1788 la universidad urgió a los electores de la cátedra a seleccionar a alguien que diera clase regularmente de acuerdo con las regulaciones. John Mainwaring, quien ocupó la cátedra desde 1788 hasta 1807, tuvo un prometedor inicio, pero tan pronto como el número de asistentes se redujo, él también cesó de dar clase. (Collinson et al., 2003, pp. 8-9).

El infrarrendimiento y el saltarse las reglas que hoy en día probablemente sería denunciado como un comportamiento fraudulento o corrupto parece haber estado igualmente extendido entre los Catedráticos Reales:

Los últimos académicos de la Lengua nombrados por la Corona (para apoyar el trabajo de los Catedráticos Reales de historia moderna) empezaron sus estudios en 1728. Los informes anuales sobre sus progresos fueron entregados tan solo en dos ocasiones. Después de lo cual, los Catedráticos Reales de

historia moderna se quedaron el estipendio para ellos, en vez de gastar una parte del mismo en seleccionar instructores de lenguas. De hecho, con un estipendio así de grande, el puesto rápidamente pasó a ser una sinecura, repartida por los gobiernos como un acto de patrocinio político (Evans, R. J., 2013).

En una era que precede a los tipos de régimen de rendimiento que le son familiares a la academia de hoy en día, se necesitó de la intervención del Rey Jorge II para intentar estrechar las riendas de quienes ostentaban lo que era, literalmente, la cátedra del *rey*. Aun así, la iniciativa del soberano evidentemente tuvo un éxito limitado en la ruptura de un ciclo de mal rendimiento de los catedráticos reales que en algunos casos parecen haber nacido de una desdeñosa falta de eficacia, y en otros casos, de una libertad desbocada a la hora de replantear las características del puesto. El anterior Catedrático Real de historia de Cambridge, Richard Evans, destaca los detalles clave:

El monarca, sabio en las maneras del mundo, estipuló en el contrato original que el catedrático sería despedido si no daba al menos una clase por trimestre. El primer Catedrático Real de historia moderna en Cambridge, Samuel Harris, dio una clase inaugural (en latín), pero fue también su clase de despedida, dado que no dio ninguna más durante sus 11 años en el puesto, ni tampoco publicó ningún libro de historia. Su sucesor, Shallet Turner, no solo no dio ninguna clase en absoluto en todos sus años en el puesto sino que nunca vivió siquiera en Cambridge. El tercer Catedrático Real, Lawrence Brockett, murió antes de que pudiera hacer ninguna contribución a la cátedra, rompiéndose la cabeza cuando se cayó de un caballo de camino a Cambridge tras haber comido demasiado copiosamente en su caserío del cercano pueblo de Over. Su sucesor, Thomas Gray, era un escritor muy conocido, pero logró la fama como poeta con su *Elegía escrita en un cementerio de campo*, no como historiador.

Otros catedráticos regios en los siglos XVIII y XIX fueron negligentes de manera similar en relación con sus deberes. Robert Vansittart, Catedrático Real de derecho civil en Oxford de 1767 a 1789, dedicó buena parte de su tiempo en el infame Hellfire Club, de Sir Francis Dashwood, cuyos rituales paganos, orgías sexuales y barriles de bebida se hicieron famosos. (Evans, R. J., 2013)

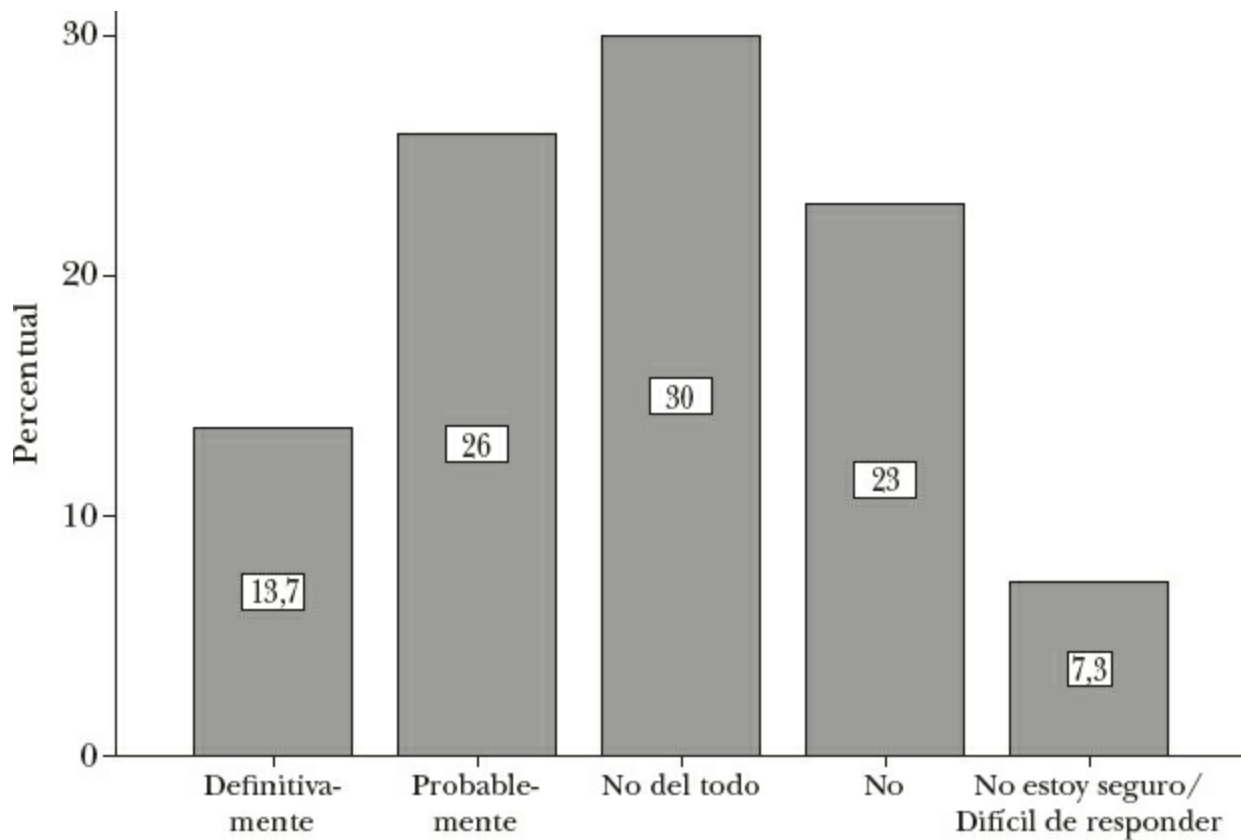
No fue hasta 1807, nos cuenta Evans, con la selección de William Smyth, «que ese Catedrático Real que se tomó seriamente sus deberes entró en escena. Smyth no solo dio clases regularmente en Cambridge sino que además publicó una historia de la Revolución Francesa en varios volúmenes. Aun así, sin embargo, Smyth provocó críticas, porque para los estándares de hoy en día él sería considerado una carga NSS⁵¹; de sus clases «se decía que eran notablemente aburridas, e incluso fueron objeto de una mordaz caricatura de James Gillray no mucho después de que asumiera el puesto. En sus últimos años atrajo hacia sí una buena dosis de burlas. «Pobre viejo Smyth», se informó que un alumno decía, «demasiado viejo para ser corregido» (Evans, R. J., 2013).

Plus ça change: Expectativas no satisfechas y tristes esperanzas

Pero, volviendo al siglo XXI, y por consideración con aquellos miembros del cuerpo de catedráticos actual que se considera que no dan la talla, podemos preguntar: ¿no dan la talla *en qué*? Tal vez los datos recogidos por otro ítem del cuestionario *Catedráticos que lideran* contribuyan a dar respuestas, y es que, como muestra la Figura 6.2, en respuesta al ser preguntado: «¿Sientes que recibes tanta ayuda y consejo como deseas o necesitas por parte de un colega catedrático o más de uno?», en torno a la mitad (53 por ciento) de los encuestados seleccionaron respuestas en general negativas («no» o «en

realidad no»). Tal vez, entonces, la percepción de una mentoría inadecuada o insatisfactoria esté en la raíz de las valoraciones negativas del comportamiento de los catedráticos; este tipo de explicación sin duda es coherente con lo mucho que aprecian los académicos una relacionalidad solidaria por parte de los catedráticos, como se ve en el Capítulo 5, ¿pero se apoya en los datos cualitativos centrados en la insatisfacción de la gente o desaprobación para con los catedráticos?

Figura 6.2. Las respuestas del cuestionario al ítem que pregunta: «¿Sientes que recibes tanta ayuda y consejo como deseas o necesitas por parte de un colega catedrático o más de uno?», del estudio de Catedráticos que lideran



Los informes negativos de catedráticos fueron expresados de ambas formas: por medio de entrevista y por comentarios por escrito de los encuestados. Incorporando el servicio de sondeo por parte del investigador, las entrevistas —cosa que no resulta sorprendente— obtuvieron el conjunto de datos más rico y más informativo, incluyendo muchas narraciones extensas, varias de las cuales detallan exhaustivamente las experiencias de los encuestados y las reacciones emocionales y actitudinales que estas provocaron.

Los comentarios generados por el cuestionario fueron amplios en relación, *inter alia*: extensión, detalle, foco, intensidad de los sentimientos expresados, y evidente posicionamiento del autor de los mismos. Algunos fueron expresados brevemente,

usando muy pocas palabras, mientras que otros dedicaron largos párrafos. Algunos representaron una diatriba llena de vituperios; otros fueron solo moderadamente críticos —a veces incluso constructivamente—. La mayoría encajaban en algún punto entre estos dos extremos.

Dentro del conjunto de datos enteros generados tanto por la entrevista como por el cuestionario, se podían discernir cuatro categorías de negatividad, relativas al grado de aplicabilidad, y al grado de implicación subjetiva de la «queja» o insatisfacción expresada.

En pro de la concisión he catalogado las categorías: como *indiscriminado/desvinculado*; *exclusivo/desvinculado*; *exclusivo/interesado*; y *exclusivo/auto-interesado* —categorías que se explican a continuación, y cuyos rasgos son resumidos en la Tabla 6.1.

1. Indiscriminado/desvinculado

Esta categoría —de la que hubo muchos ejemplos— representa la negatividad «total»: una percepción implícita y generalizada que fue aplicada indiscriminadamente. Ejemplos de esta categoría incluyen las siguientes respuestas a ítems de respuesta abierta del cuestionario:

«Los catedráticos consideran que deben concentrarse en ser investigadores y consideran que apoyar a los demás es una distracción y no forma parte de su cometido».

«Los catedráticos están centrados en ellos mismos y solo se interesan por medrar en su carrera a expensas de otros miembros del personal».

TABLA 6.1. CATEGORÍAS DE NEGATIVIDAD HACIA LOS CATEDRÁTICOS: DESCRIPTORES Y RASGOS				
CATEGORÍA DE NEGATIVIDAD²	CATEGORÍA DESCRIPTORES	OBJETO IMPLÍCITO O EXPLÍCITO DE «QUEJA» O DESAPROBACIÓN	OBJETO IDENTIFICADO COMO GENERADOR DE QUEJA O RECIPIENTE DE LA ACCIÓN DEL CATEDRÁTICO/ COMPORTAMIENTO IDENTIFICADO	ESTATUS DE QUIEN SE QUEJA EN RELACIÓN AL INCIDENTE/ SITUACIÓN A LA QUE SE REFIERE
1	Desvinculado-indiscriminado	Todos los catedráticos/los catedráticos en general	Nadie	Observador
2	Desvinculado-exclusivo	Catedráticos en concreto	Nadie	Observador
3	Interesado-exclusivo	Catedráticos concretos	Una tercera parte	Observador
4	Exclusivo-autointeresado	Catedráticos en concreto	Uno mismo	Participante/receptor

52

«Ellos [los catedráticos] esperan poco de las clases o nada en absoluto, se niegan a asistir a reuniones importantes para dirigir el departamento, parecen siempre de viaje por congresos aunque sus resultados promedio de investigación no reflejan esto. No hacen partícipes a los no catedráticos del desarrollo de solicitudes de becas (excepto a unos pocos afortunados), se niegan a usar de manera transparente la financiación proveniente de becas (normalmente con la ayuda o la dirección del área de gestión universitaria). Algunas otras características que también son destacables: se vuelven distantes, pomposos y denigran el trabajo del resto del personal».

«Los catedráticos son distantes e inaccesibles y solo se interesan en su propia investigación».

«[Los catedráticos son] (en gran medida) una panda de idiotas a los que se les paga y promueve demasiado,, constructores de imperios para poco más que su avance personal».

«Ellos [los catedráticos] son traicioneros que sacan provecho del trabajo de los demás».

Como expresa esta etiqueta, esta categoría de negatividad tiene dos rasgos: el distanciamiento y la amplitud. Cada «queja» está articulada en el lenguaje de la distanciada desaprobación que no incorpora ninguna referencia *explícita* a ningún impacto sobre quien se queja —el «Yo» o el «a mí» no aparecen en ella. En este sentido,

en su mayoría (cada «queja») expresa una perspectiva desinteresada. Los comentarios negativos son aplicados en general; expresados como indiscriminadamente dirigidos contra el cuerpo de catedráticos como una sola entidad, poniendo a todos los miembros en el mismo saco⁵³.

2. *Exclusivos/desvinculados*

La categoría «exclusivos-distantes» está representada por la expresión de insatisfacción distante con o la desaprobación de uno o más catedráticos en concreto, quienes son en su mayoría conocidos de los que se queja/el observador en tanto que colegas de universidad o ex-compañeros. Distinta de la categoría 1 por su exclusivo foco, la negatividad expresada se aplica selectivamente. La fuente predominante de datos de las percepciones negativas «exclusivas-distantes» fue el cuestionario de *Catedráticos que lideran*, aunque hubo ejemplos evidentes de ese tipo de perspectivas en los datos de entrevista. Los siguientes comentarios generados por el cuestionario son indicativos de la categoría 2 de negatividad:

«No tengo idea de qué se supone que tienen que estar haciendo los catedráticos en mi departamento/college, y por el aspecto que tienen las cosas, tampoco ellos tienen ni idea».

«Muchos de nuestros catedráticos fueron «reclutados» en el último RAE [Research Assessment Exercise] y no han hecho nada para contribuir a una mejora de la cultura investigadora. Algunos consideran que están por encima de la docencia».

«Un miembro del personal ha sido ascendido a catedrático de modo que podría ser director del instituto de investigación y es absolutamente terrible. No creo en su material como catedrático, y él sin duda no es materia de liderazgo y está haciendo mucho daño al departamento. No está listo ni preparado para el rol, aunque *sea* bueno en la investigación, tal vez».

«Los grandes nombres tienden a no verse por el departamento —no asisten a las reuniones de personal, dan pocas clases y tienden a no gestionar o participar con el departamento. Es extremadamente difícil beneficiarse de su experiencia. Dos de los catedráticos... están tan centrados en la tarea que promueven los enfrentamientos o directamente acosan».

Un rasgo central de la categoría 2 de percepciones es que —como la categoría 1— omiten la alusión explícita a si han estado o no en el extremo receptor, o han sido el objeto, del comportamiento de los catedráticos o actitudes identificadas como propias de aquellos; las «quejas» se presentan desde la perspectiva de un observador distante, «no perjudicado». Sin embargo, muchos —si no la mayoría— se expresaron en un lenguaje explícitamente moralizante y a veces emocional; el uso de palabras como «desgraciadamente», «lamentablemente», «absolutamente terrible», y «acoso» expresan una desaprobación que no puede fácilmente divorciarse de —de hecho, es indicativo de— cierto grado de implicación personal, sea tanto por medio del «daño» personal o en tanto que observador preocupado con sensibilidad hacia los compañeros y un fuerte sentido de la justicia.

3. Exclusivo/interesado

La categoría «exclusivo-interesado» también se centra en un catedrático en *concreto* o más de uno, pero, a diferencia de las categorías 1 y 2, que se centran en el «mal comportamiento» sin víctimas, la categoría 3 comprende casos que identifican uno o más «receptores» o «blancos» —una persona o más de una concreta *aparte del individuo que relata el incidente o situación*— de lo que se presentan como ejemplos de liderazgo académico insatisfactorio o comportamiento por parte del catedrático. Quien se queja u el observador, por tanto, expresan un evidente interés en el caso, en el sentido de ser una parte/testigo interesado, pero no se expresa como *propio* interés ya que no hay evidencia de ningún impacto *directo* o repercusiones sobre él/ella. La Categoría 3 de desaprobación o insatisfacción hace *explícita* la preocupación del testigo que sigue siendo solo implícita dentro de la categoría 2 de «quejas».

La Categoría 3 es la categoría de negatividad menos representada. La evidencia de la misma proviene principalmente, aunque no exclusivamente, de entrevistas de investigación, y dado que estas se han centrado en descubrir las propias experiencias de los entrevistados y sus respuestas emocionales y actitudinales a las mismas, no resulta sorprendente que pocos relatos incluyan referencia a las experiencias de otras personas («colegas» o «amigos»); todos los casos de terceras personas que surgieron fueron planteados presionando a los propios entrevistados. Un caso de este tipo fue identificado por Janice (profesora asociada principal en una universidad post-1992), que habló de una aparente negligencia en relación a una académica novel en manos de un colega catedrático:

«Tenemos a una joven en el piso de arriba que está apasionada con su campo, y *desesperada* por conseguir un doctorado; sencillamente desesperada... pero simplemente no logra hacerlo aquí. Y hay una catedrática en ese campo —una catedrática muy respetada... y ella [la catedrática] está justo al final del pasillo y la chica está justo subiendo las escaleras— pero ella [la catedrática] nunca ha ido a verla ni la ha ayudado... cosa que es increíble... La catedrática sencillamente no tiene el menor interés, porque esta catedrática en particular tiene un campo —un campo muy concreto— y [si aconsejara a la colega novel] no sería de ayuda [a la catedrática en su investigación]... Pero, aun así, ¡resulta increíble!».

De forma similar, Adrian (profesor asociado en una universidad pre-1992), recordando un periodo anterior y más oscuro, en el pasado reciente de su departamento, se muestra feroz en su crítica de:

«(...) catedráticos que trabajan todas las horas del día y las noches y en realidad son académicos bastante buenos... pero esperan que todo el mundo haga lo mismo. No tengo ninguna queja si alguien quiere trabajar 70 horas a la semana, está bien; pero es bastante inadmisibles esperar que los demás entonces vayan y hagan lo mismo. Y ciertamente condujo a la partida de, al menos, creo, dos miembros del personal, si no más. De modo que hay ese tipo de desmanes de personas que están bastante... bien, voy a usar la palabra «equivocadas» y en realidad quiero decir «bastante equivocadas», porque esto es poner un enfoque moral en ello, y creo que fue un comportamiento inmoral por parte de personas que eran... estaban... sedientas de poder. Y, sabes, me gusta mucho si la gente quiere hacerse un nombre y hacer todo tipo de cosas interesantes y modernas en investigación... eso está bien. Pero el efecto y las repercusiones que tuvo en otras personas fue... bastante funesto, y creo que fueron probablemente unas cuantas personas... cuyas carreras se vieron probablemente deterioradas por ellos, en términos de... personas que no pudieron seguir y llevar a cabo la investigación que necesitaban... porque se tenía que dar demasiada docencia».

Y William, el lector en estudios de la educación, se basó en unas chocantes experiencias con dos catedráticos (en su universidad pre-1992) para expresar su disconformidad con la negligencia mostrada por uno de ellos en relación a su implicación con la docencia y las responsabilidades hacia los estudiantes: «He supervisado a estudiantes tanto con el [Catedrático X] como con [Catedrático Y], y... sentí que con el [Catedrático X]... nosotros, más o menos hablábamos sobre [el estudiante], y él [catedrático X] estaba interesado en él. Mientras que la persona a quien yo supervisaba con [Catedrático Y] era un estudiante mucho más bueno, que creo tenía algunas ideas realmente interesantes, en las que ambos estábamos interesados. Pero [Y] simplemente no estaba interesado; quiero decir, no leía sus capítulos y cosas por el estilo. Y, quiero decir... no había ninguna implicación real ahí».

4. Exclusivo/auto-interesado

La cuarta categoría de percepciones negativas es la representada por el registro de experiencias de primera mano de interacción insatisfactoria con ciertos catedráticos en concreto. En esta categoría, quien se queja percibe que ha estado en el extremo receptor de un comportamiento inaceptable por parte de un catedrático, y lejos de ser un observador relativamente desinteresado, es más bien parte muy interesada y, en muchos casos, agraviada.

Esta categoría representa varios grados tanto de negatividad como en el modo en que las experiencias insatisfactorias reportadas parecían haber afectado a los encuestados. Invitados a ilustrar el espectro entero de sus experiencias con los catedráticos —yendo de lo mejor hasta lo peor— muchos entrevistados incluyeron referencias al menos a uno o más de un episodio *relativamente* pasajero o menor negativo o situación que había logrado superar o dejar atrás. A veces apareciendo dentro de narraciones por otro lado centradas en relaciones positivas o interacciones con colegas senior, este tipo de encuentros negativos se relacionaban con anomalías; en tanto que pinceladas aisladas con catedráticos «canallas». En contraste con su generoso elogio de su colega catedrático y mentor que habita en el extranjero (presentado en el Capítulo 5), Victoria, por ejemplo, expresa su frustración con la poco imaginativa toma de decisiones de otros catedráticos más cercanos, en su propio departamento:

«Hemos tenido un par de situaciones en la que he hablado con [el catedrático], por ejemplo, sobre la financiación de la investigación y sobre la participación en un proyecto de investigación que otras personas —colegas míos en otros países— estaban haciendo, y que querían que yo fuera coinvestigadora, y ella dijo: “No, no puedes porque el departamento no sacará ningún dinero de ello”. De manera que me quedé enormemente decepcionada.... Y creo que esto es lo más me cuesta, y probablemente también porque ella es bastante nueva... así que sigue el manual al pie de la letra». (Victoria, profesora asociada de lingüística, universidad pre-1992).

De forma similar, Nicole, cuya interacción en general positiva con varios catedráticos aparece dentro de una narración en el Capítulo 5, identificaba una experiencia aislada que la entristeció, pero de la que parecía haber salido reforzada:

«Cuando estaba muy al principio, le di algo de material a un catedrático —esto fue cuando estaba contratada haciendo un proyecto de investigación con él— que hizo un refrito y básicamente lo reescribió como si fuera suyo. Fue una situación muy rara para mí con la que tuve que lidiar. Realmente *no* la enfrenté; sencillamente la sumé a mis experiencias, algo así... No he hablado con él desde entonces... No fue divertido... eh... pero yo estaba un poco verde, sabes». (Nicole, lectora de historia y arqueología, universidad post-1992).

Estos y otros muchos incidentes relatados durante las entrevistas de investigación compartían el rasgo común de haber tenido *aparentemente* un efecto poco dañino y poco duradero sobre los entrevistados que los experimentaron. En todos los casos, la responsabilidad o culpa por el incidente se atribuía directamente al catedrático en cuestión, y se sugería que fue su culpa no haber logrado actuar de la manera que cabría esperar de un catedrático, o incluso que en general se le reconoce que él/ella en concreto tiene ese defecto de personalidad. Tal racionalización quedaba ilustrada en el relato de las clasificaciones que hace un académico senior. Maurice —profesor asociado de una universidad pre-1992— relató cómo, en tanto que director de un programa de grado, vio cómo su decisión de rechazar la demanda de una beca de viaje de un estudiante de grado fue desautorizada por un colega catedrático: «Se me dijo de manera bastante cortante que en lo que a él concernía [el catedrático] iba a desautorizar mi decisión. Se me dejó claro que si no me gustaba podía objetar, pero que eso no sería en interés de mi carrera». Cuando se le pidió que recordara su reacción emocional o actitudinal a este incidente, Maurice contestó: «Creo que hay que decir que este era... un colega catedrático que era percibido en general como alguien desagradable y... que tenía una larga historia de... tener relaciones con otros colegas... que, por decirlo así... convertían *lo mío* en una pequeña pincelada en este contexto, sabes... No me sorprendió... De modo que me alejé quedándome algo magullado, pero no... nada que me quitara el sueño».

Aunque los registros de comportamiento agresivo (en su sentido más amplio) por parte de catedráticos no aparecieron de manera preponderante en los datos de entrevista, Maurice y Oliver no fueron los únicos entrevistados que afirmaban haberlo experimentado. Howard (un profesor asistente de historia en una universidad pre-1992) explicó que había sido tratado despectivamente: «Uno [catedrático] me trató con desprecio —sin duda lo hizo— y él, como a otras personas, estuvo... acosándome». Él relató un incidente en concreto:

«Entró apresuradamente en mi despacho —llamó fuerte a la puerta, entró rápidamente— y empezó a gritarme por haber puesto en copia a varias personas en un correo electrónico... Y él estaba simplemente muy... una especie de... desdeñoso... enfadado... diciéndome que no debería haber cosas que él sabía que yo sabía que *debía* hacer. Y lo encontré muy desconcertante, porque vino de repente. Había habido otras ocasiones en las que... habíamos tenido reuniones o intercambios de correos... y había sido muy desagradable y despreciativo... con mis opiniones. Y si hubiera sentido que me había equivocado... lo habría reconocido que lo *estaba*... pero no creo que lo estuviera».

Alan —quien, como Maurice, era un académico senior— presentaba una imagen de agresividad cotidiana por parte de sus colegas catedráticos del departamento.

«Si no te conformas con él, especie de fenotipo de éxito —por usar una palabra biológica— de un catedrático, entonces te ignoran, o incluso a veces te llegan tal vez a acosar... Quiero decir, he terminado

llorando alguna vez.... Creo que la química en general que es... hay...bien, yo sé que hay —y está documentado— que hay un problema propio de la cultura académica, en la que, en realidad, este comportamiento sencillamente se vuelve aceptable, de modo que la gente no se da cuenta de que está comportándose mal, porque todo el mundo lo hace así. De modo que, sencillamente, alzar la voz es la norma... gritarle a la gente está bien». (Alan, lector de química, universidad pre-1992).

Aunque no hubiera intercambio de puñetazos, el tipo de incidentes y situaciones relatadas por Howard y Alan representan lo que muchos analistas categorizan como una «violencia» en el lugar de trabajo que se localiza dentro de un «continuum [que] permite el examen de formas de violencia que van desde los incidentes de abuso encubierto, indirectos y no físicos (por ejemplo, el incivismo) hasta las incidencias de violencia extrema, abierta, directa» (Berlingieri, 2015, p. 347). De hecho, las referencias de Bourgois (2004, p. 426, citado en Berlingieri, 2015, p. 349) a las «prácticas diarias y expresiones de violencia en un nivel microinteraccional» parecen captar la esencia de la cultura disciplinar de la «violencia»normalizada que Alan menciona arriba. Aun así los incidentes expresados en estas anécdotas no fueron en absoluto los únicos ejemplos de situaciones desafortunadas con catedráticos; varios entrevistados relataron experiencias que parecían haber tenido un significativo impacto negativo duradero sobre ellos.

Tres casos, como los que se describen brevemente a continuación, destacan por los efectos aparentemente perjudiciales que tuvieron sobre el narrador.

La narración de Janice

Profesora titular en una universidad post-1992 que declaraba su intención de romper el estereotipo del sector post-1992 desarrollando su capacidad investigadora, Janice se presentaba a ella misma como activa a nivel de investigación y con la ambición a largo plazo de pasar a una universidad que se especializara en investigación. Por tanto apoyaba plenamente la misión de su universidad y trataba de contribuir a cumplir con ella. Aun así ella reportaba sentirse frustrada por lo que describía como la dejación de responsabilidades de sus colegas catedráticos en cuanto al liderazgo académico protegiendo despiadadamente sus propios intereses, centrándose firmemente en construir su perfil y su reputación, y negándose a compartir su conocimiento y pericia. Habiendo hablado brevemente de la negligencia de cierta catedrática en relación a las necesidades de avance profesional de otro colega novel (presentado arriba como un ejemplo de la categoría 3 de negatividad), Janice prosiguió relatando un descuido similar, ignorando sus peticiones de ayuda por parte de dos catedráticos; «dos experiencias importantes para mí», dijo ella.

La primera de estas experiencias consistió en que ella le pidió (por correo electrónico) a un colega catedrático que participara en el tribunal⁵⁴ de doctorado de un estudiante; una de las muchas formas de «civismo» académico para la que, como confirmaba Janice, es por todos sabido que es difícil reclutar voluntarios deseosos de hacerlo:

«Tengo el mismo problema con cada tribunal: no puedes conseguir a nadie que se implique... Y esa

persona [un catedrático] me dijo —es increíble—: “No, sencillamente no puedo hacerlo, porque ¿qué gano yo con eso?”. Y se trata de un *catedrático*; un catedrático agradable, no uno horrible..., uno agradable, con los pies en la tierra, diciendo “¿Qué hay de lo mío?” Y, para alguien como yo, que está en un nivel más bajo, simplemente te tiras de los pelos porque así no llegamos a ningún sitio».

Para apoyar su relato, a petición mía Janice más tarde me reenvió ese intercambio de correos electrónicos en los que ese catedrático había rechazado su petición. En su mensaje se leía: «No puedo celebrar ninguna reunión este curso. Lo siento pero simplemente no es una prioridad para mí. Me cuesta ver qué es lo que esto le «aporta» a mi investigación. Te sugiero que amplíes tu red de contactos revisando el listado interno de personal y encuentres a alguien».

El segundo incidente consistió en que Janice le preguntó a un segundo colega catedrático —a quien ella describió como alguien que tenía un historial de éxitos a la hora de obtener las becas del consejo de investigaciones británico— que leyera su solicitud de financiación y la asesorara para mejorarla. Ella destacaba lo sucedido:

«En este caso porque [el catedrático] tiene experiencia no solo en conseguir financiación por parte del consejo de investigaciones, sino de participación en sus tribunales, lo abordé y le dije: “Estoy realmente interesada en hacer una oferta... me preguntaba si le podrías echar un vistazo, y simplemente darme algún consejo general”. ¿De acuerdo? La primera respuesta que me dio fue: “No, en realidad no”. Dejé pasar seis meses, y lo abordé de nuevo de una manera diferente y le dije: “¿Te importaría si vengo y tenemos una charla de cinco minutos, solo para ver las cosas claves que debo hacer, para lograrlo, por si hay algo que esté pasando por alto?” No me respondió. Eh.. [dejé] pasar otro curso... le contacté de nuevo, y él respondió y dijo: “No”. Y la razón que dio fue “No”, fue... porque: “Sinceramente, si lo logras eso significa que la gente que trabaja mi equipo tendrá menos oportunidades de conseguirlo”.

Una vez más, Janice me adjuntó el intercambio de correos electrónicos a los que se refería. En la respuesta final del catedrático se leía: “La verdad es que, no me gusta ofrecer demasiados consejos a los futuros aspirantes. Un éxito para ellos significa que se reduzcan las oportunidades para mi equipo y mis estudiantes de investigación”».

Tal y como Janice las relató, ambas interacciones parecen exponer una práctica, por parte de los catedráticos, no cooperativa, y egoísta, que es la antítesis de al menos tres de las características del catedrático ideal enumeradas en el Capítulo 5: el compañerismo altruista, la generosidad (con el tiempo de uno) y una voluntad de contribuir al desarrollo profesional de los demás, tanto como centrarse en el desarrollo y avance de la propia carrera.

Esta breve narración no es una que pueda considerarse como «violencia» en el lugar de trabajo (tal y como se interpreta arriba el término), porque las experiencias de Janice no parecen haber inflingido el tipo o la gravedad del daño o perjuicio que garantiza dicha categorización; y aunque sí le dejaron un regusto agriado, sin duda, ninguna de las interacciones parece haber sido venenosa. Aun así su desgraciado legado queda resumido para Janice en la amargura y la desilusión que estas provocaron: «Tal vez solo haya sido *mi* experiencia, pero creo que estas dos espantosas experiencias son... *espantosas*, y, para mí, son todo lo que hay de malo —*lo que puede ser* malo— en la academia, realmente».

La narración de Adrian

Aunque las experiencias de Janice la desilusionaran, las del lector senior de educación, Adrian, provocaron evidentemente su desesperación, desgastándolo hasta el punto de querer cambiar de universidad. A diferencia de las experiencias de Janice, las de Adrian no fueron una o dos interacciones aisladas, sino una situación permanente que él recordaba que había durado dos años: relatada como el corrosivo comportamiento de dos catedráticos de su departamento que dirigían un grupo de investigación que impartía cursos a nivel de máster. Partiendo del relato de Adrian, las repercusiones de las propias ambiciones de estos catedráticos —que él describió como la «construcción de un imperio»— tuvo un impacto en el grupo (del que él era miembro), volviéndose cada vez más dañinas para el bienestar, la moral y la motivación de sus miembros. Estos colegas senior eran, en palabras de Adrian: «gente que estaba completamente... Creo que «cabeza hueca» es el término... Simplemente labran su propio terreno independientemente... catedráticos sin ninguna consideración por la cantidad de trabajo que esperan que la gente haga, particularmente en términos de docencia. O si son conscientes de ello, ¡no les importa un comino! Todos ellos estaban solamente interesados en construir su propio imperio»⁵⁵.

Él describió a estos catedráticos como personas «que desean vivir de renta en su propio feudo», explicando su elección del término: «cuando hablo de un feudo estoy pensando en este caso en alguien que trata de sostener su poder, no necesariamente dentro de una área disciplinar, sino tal vez sobre un grupo de personal o sobre un determinado edificio. Pero puede ser también sobre una determinada área disciplinar». Al preguntarle por si podría recordar su reacción emocional y actitudinal ante esta prolongada situación, él replicó: «Bien uno se sentía muy estresado; me sentía muy cansado a veces. También me sentí muy enfadado, consideré seriamente en un momento dado hacer una retirada a tiempo... De hecho consideré la opción de dejarlo... Me enfadé mucho; estaba muy preocupado... . Ellos [los catedráticos] han cambiado de universidad —uno de ellos está jubilado— y el consenso general aquí era: ¡adiós y hasta nunca! Pero me quedé con una mala opinión del poder... y de los catedráticos en particular».

La narración de Clare

Surgida del Estudio *Catedráticos que lideran* como lo que parece el caso más dañino de trato de los académicos con los catedráticos, las experiencias de Clare tuvieron vastas repercusiones que incluyeron: un ataque de nervios, una prolongada baja por enfermedad, la pérdida de confianza y una baja autoestima, así como un proceso de duelo que se prolongaría hasta varios años más tarde. Siendo lectora en una universidad pre-1992 en el momento de su entrevista, Clare volvió a contar una secuencia de acontecimientos y circunstancias que le habían ocurrido veinte años antes, cuando era una académica junior en la misma universidad. Como ella misma relata, había sufrido depresión, se había sentido incapaz de lidiar con su carga de trabajo, y había abordado a dos colegas senior del departamento para pedirles ayuda y apoyo: a la jefa del

departamento, que era una mujer catedrática, y a otro catedrático (hombre). Su relato de los acontecimientos pinta una imagen sombría:

«Estaba de hecho sufriendo una depresión bastante seria durante la mayor parte de este periodo... y donde mis dificultades reales... surgieron...es en... eh... sabes, aparente incapacidad de algunos, de los gestores senior para lidiar con lo que era una especie de problema de salud serio, un problema de salud *mental*. ¿Cuánto puedes esperar? No demasiado, ¡pero yo creo que puedes esperar una comprensión de lo que *es*!... Y, en fin, durante el difícil periodo de dos años al que acabo de hacer alusión, pedí una especie de ayuda por parte del departamento... y... ¡fue denegada! Quiero decir, ¡la rechazaron! Cosa que, quiero decir, no solo me hizo un montón de daño psicológico, creo, pero además... se convirtió en una especie de motivo de un duelo que se prolongaría hasta mucho más tarde, y una especie de deterioro de mi historia dentro del departamento, creo. Ahora todo ha quedado prácticamente en el pasado porque la mayoría de personas implicadas en esto —que se negaron a ayudar— han continuado....eh... pero... sí, las repercusiones de esto duraron un largo tiempo».

Ella lo elabora partiendo de su resumen del impacto que los acontecimientos tuvieron sobre ella:

«Entré en una situación *muy* aislada durante —un tiempo bastante *largo*... en el que no sentí que contara con ningún tipo de apoyo— ni simplemente humano, ni de apoyo a mi investigación... y entonces es cuando, más o menos la pedí. Y en lo que concierne a mi salud mental, entonces se puso bastante serio porque... en fin, tuve una especie de crisis depresiva un par de años más tarde de eso y, en fin, hice muchos años de psicoterapia para volver a recuperarme completamente... como consecuencia de ese periodo. He necesitado largo tiempo para recuperar la sensación de que, en fin, la gente está conmigo todo el tiempo... y que *soy* valorada, realmente. Todo ha mejorado *mucho* recientemente, pero esas cosas, en fin, se quedan contigo durante un largo tiempo».

Cuando se le pregunta si contempló la acción directa, como dejar el trabajo, ella explica: «No hubiera podido ir a ningún otro sitio, en cierto modo [breve risa], porque no me encontraba en un estado mental, en fin, como para impresionar a nadie y conseguir un empleo en ningún otro sitio, en realidad, durante un periodo bastante largo, no creo; era más una cuestión de pasarlo. Ciertamente, estuve muy cerca de querer abandonar la academia, pero... no lo bastante [breve risa]». Más de una década después de este periodo en la vida de Clare, los recuerdos siguen siendo duros, y los detalles que ella recuerda de los intercambios de lugar de trabajo e interacción iluminan algo de la vulnerabilidad de los académicos noveles cuando dependen de los colegas senior. En común con otros entrevistados cuyos relatos aparecen en este capítulo, Clare hace recaer la responsabilidad directamente sobre sus colegas catedráticos por no haberle brindado el tipo de liderazgo que ella había tanto anhelado como esperado:

«Diría que era una especie de actitud increíblemente jerárquica [por parte de los catedráticos]... y... eh...y, una especie de, pobres habilidades sociales, realmente! [breve risa].. simplemente una especie de actitud despectiva, la de ser un catedrático...en fin, una especie de, ya en los cuarenta y tantos, que te hacían pensar, en fin, puedes respetar a la gente que... no lidera, y que hace bromas sobre el hecho de que ellos realmente no *quieren* liderar y no son contemplados como líderes. De modo que, el tipo de discurso que tenemos sobre liderazgo de investigación, y tener una visión sobre cómo desarrollarlo... Recuerdo que la palabra «visión» era una especie de broma para esta gente, y... una especie de, bromeaban sobre no tener el atributo de la *visión*...en fin —¡pero *era* solo una broma para ellos! Y, sabes, no es ninguna broma para una joven lectora... porque lo deseas, esperas que la gente, te...sabes, piensas: bien esta gente no puede ayudarme con mi carrera en absoluto... porque no se toman en serio ni *a ellos mismos*!».

Al detallar las razones de lo que ella recordaba de su decepción y desilusión, los comentarios de Clare subrayan el estrago emocional que puede causar la insatisfacción de la necesidad de un liderazgo que sirva de apoyo. Representando una secuencia degenerativa de lo que se identificó como una erosión de la resiliencia, un socavamiento de la confianza, todo ello en perjuicio del rendimiento y capacidad, así como un empobrecimiento de la vida laboral —por no hablar de la crisis psicológica— el suyo bien puede ser un caso atípico: uno que define, o que está localizado muy cerca del extremo negativo de un continuum que representa la gama completa del impacto que tiene el liderazgo académico por parte de los catedráticos que no dan la talla sobre «los liderados». De hecho, las experiencias relatadas por Clare probablemente representan un caso de liderazgo tóxico, tal y como Pelletier (2010, p. 377) lo interpreta: «Si el liderado se ve física o psicológicamente dañado por las acciones del líder, y ese perjuicio es duradero, dicho líder puede ser considerado tóxico».

Pelletier (2010, p. 374) sin embargo expresa la idea válida de que «el líder tóxico de una persona puede ser el héroe de otra», que más o menos equivale al argumento de Knippenberg et al. (2007, p. 53) de que «parte de lo que identificamos como liderazgo —o como liderazgo eficaz— yace en los ojos del observador». La misma idea se puede plantear sobre la cualidad del liderazgo académico de los catedráticos —o incluso de la práctica de los catedráticos en sentido más amplio—. Aun así, analizando con más profundidad, bajo la superficialidad contextual que inevitablemente arroja variabilidad, es posible descubrir lo que yo llamo «el factor común más bajo» que es esencial a la aplicabilidad universal que define la teoría y la teorización (Evans, 1998, 2002). Visto desde tal profundidad, surgen las bases comunes del ejercicio de las cátedras o de aquella práctica de los catedráticos que se valora como carente.

En el siguiente capítulo examino algunas de estas bases, en tándem con la consideración de que, precisamente, los catedráticos son presentados como los que carecen *de* tal o cual cosa, y la naturaleza de dicha carencia.

Valoraciones del liderazgo académico de los catedráticos. Analizando más en profundidad

Como muestran los Capítulos 5 y 6, cuando los catedráticos satisfacen o exceden las expectativas que la gente tiene de ellos en tanto que líderes académicos, la satisfacción para con ellos y la aprobación (así como el liderazgo que brindan) son altas, del mismo modo que la insatisfacción y la desaprobación son resultado de las expectativas no satisfechas. Pero ¿de dónde provienen esas expectativas? Para comprender mejor lo que la gente quiere de los catedráticos en tanto que líderes académicos, y por qué lo quieren, debemos descubrir no solo la naturaleza de las expectativas, sino también de dónde proceden, es decir, el fundamento o las bases de estas. Este capítulo pretende hacer esto. Sirviendo como una secuela concluyente de los Capítulos 5 y 6, analizando más en profundidad bajo la superficie de las percepciones que ellos presentan del ejercicio de las cátedras «que lideran» y de un ejercicio de la cátedra que se queda corto, incorpora una serie de perspectivas teóricas para ofrecer *explicaciones* de las expectativas de «los liderados».

En qué se basan las expectativas: el liderazgo implícito y las teorías de la captación de seguimiento o followership

Existe un subcampo de la investigación en torno al liderazgo y su estudio que examina *por qué y cómo* la gente les atribuyen estatus y características de liderazgo a los demás. Este campo del liderazgo implícito (y de la captación de seguimiento o *followership*) está mucho menos preocupado por los procesos por medio de los cuales la gente logra posiciones o roles de liderazgo formales y designados, es decir, las decisiones que conducen a que tal o cual persona sea *seleccionada* para determinado cargo, que por los factores cognitivos y psicológicos que persuaden o convencen a alguien para reconocer o considerar a otro como líder, independientemente de su cargo formal. Como señalan Oc y Bashur (2013, p. 920), «las teorías del liderazgo implícito (...) afirman que el

liderazgo existe realmente en la mente de los seguidores». Shondrick et al. (2010) explican las teorías del liderazgo implícito como «las representaciones que sostienen inconscientemente los liderados y que ayudan a distinguir a los «líderes» de los «no-líderes»:

(...) La persona... es categorizada como líder por medio de *procesos basados en el reconocimiento* y sobre la base de la *coincidencia* que se percibe entre su comportamiento o personalidad y los atributos de una categoría preexistente de líder o prototipo que el seguidor retiene en su memoria (Epitropaki et al., 2013, pp. 860—1, cursivas en el original).

Esencialmente, lo que esto significa es que si se percibe que alguien, aunque sea inconscientemente, se comporta de la manera esperada, y esto encaja con las ideas preconcebidas, de un líder, entonces él/ella será considerado como tal; del mismo modo que, si no actúa de maneras que sean congruentes con el prototipo de un líder que la gente reconoce, un líder formalmente designado como tal se arriesgará a ser considerado como un «no-líder». Humphreys et al. (2015, p. 1391) lo explican: «la imagen que se haya construido del líder es de mayor relevancia que los rasgos que este tenga para influir en los comportamientos del seguidor y para despertar sus cualidades.»

Las teorías del liderazgo implícito pueden incorporar dimensiones más específicas, tales como la «perspectiva conexionista», que permite diferencias propias de cada contexto a la hora de que alguien reconozca a otro como un líder, admitiendo que un líder reconocido en un contexto puede en otro distinto considerarse que tiene poco o nulo potencial como tal. Otra dimensión, la «teoría de la resonancia adaptativa» plantea que la gente identifica prototipos de liderazgo, y ante un comportamiento que aspira a ser tildado de liderazgo, de forma parecida a un ordenador, en un proceso inconsciente descrito como «espirales bidireccionales de feedback» (Epitropaki et al., 2013), comparará el comportamiento encontrado con los patrones de conducta incluidos en su almacén mental de prototipos de liderazgo.

Si hay alguna coincidencia, la conducta es inconscientemente categorizada como liderazgo, y la persona que la realiza como líder. Si la coincidencia es débil, es probable que la conducta sea categorizada como no-liderazgo, o puede que se cree una nueva categoría para acomodarla (por ejemplo, el liderazgo inconformista). Epitropaki et al. (2013, p. 861) identifican esto como un proceso fluido que implica una adaptación constante:

De acuerdo con la teoría de la resonancia adaptativa, no solo se crean nuevas categorías por medio de coincidencias no exitosas, sino que las categorías existentes constantemente se modifican en función de las aportaciones provenientes de entornos e interacciones con determinados actores.

Las teorías del liderazgo implícito, como señalan Epitropaki et al. (2013, p. 873, cursivas en el original), se aplican principalmente para explicar hasta qué punto la atribución de un liderazgo solitario y formal pasa a través de puestos o roles designados como tales:

(...) las actuales conceptualizaciones y la investigación que siguen las ILT e IFTs⁵⁶, a pesar de reconocer las limitaciones grupales y las organizacionales, básicamente se centran en un *solo* líder o seguidor y en

cierto modo adoptan una visión tradicional, individualista y jerárquica del liderazgo.

Como tales, estas (las teorías del liderazgo implícito) no parecen dirigirse a explicar el liderazgo a un micronivel: lo que propongo en el Capítulo 3 como las unidades nocionales básicas del liderazgo —tal y como yo lo defino y que ilustro por medio de la analogía de una pelota que es lanzada de una persona a otra— para indicar su potencial fluidez. El liderazgo a este nivel básico, y así analizado, a menudo pasa desapercibido de cara a la atribución del estatus de líder. Las perspectivas teóricas, como la mía, del liderazgo micronivel, pretenden en su mayoría abordar una agenda diferente de la abordada por quienes se vinculan con la atribución del estatus de líder por parte de los participantes en los intercambios o las relaciones líder-seguidor. Aunque puedan hablar de proceso con propósitos ilustrativos, estos tienden a preocuparse principalmente por el *proceso*: ¿Cómo funciona el liderazgo en tanto que forma de agencia? Cosa en la que también se centran las teorías del liderazgo implícito⁵⁷.

Pero, dejando de lado el liderazgo micronivel, y tomando en consideración lo que, en el Capítulo 3, llamo perspectivas más «pragmáticas» que acompañan la personificación del liderazgo —concretamente, el liderazgo académico que los catedráticos practican—: ¿las teorías del liderazgo implícito ofrecen alguna aclaración de en qué se basa la atribución de liderazgo? ¿Explican las razones *fundamentales* del *porqué* un académico puede identificar a un compañero catedrático como alguien «que lidera» o como un catedrático cuyo liderazgo académico no da la talla?

Aplicación de las teorías del liderazgo implícito en la atribución del liderazgo académico a los catedráticos

Como planteo en el Capítulo 3, el liderazgo académico implica un liderazgo *ad hoc* que a veces no depende de quienes ocupan un cargo designado y formal. Dado que a veces se lleva a cabo vaga e implícitamente, dicho liderazgo es a menudo difícil de detectar y discernir, y puede incluso pasar desapercibido tanto por el líder como «los liderados». Es más, este libro se centra en ese tipo de liderazgo que llevan a cabo los catedráticos, sobre la base del mero hecho de serlo, y, en su mayoría, independiente de todo cargo administrativo o de gestión que tal vez ocupen; se ocupa del tipo de actitudes, intelectualidad y comportamiento —esto es, la profesionalidad (tal y como la defino en el Capítulo 2)— que se asocia y se espera de este grado más senior de académicos. Aun así, estos catedráticos sin cargo tienden a ser identificados, y a identificarse a ellos mismos, primero y sobre todo en tanto que catedráticos, o como académicos, más que como líderes. En qué momento *son* reconocidos o ellos mismos se reconocen como líderes académicos informales, es algo que se trata de una identificación subsidiaria: un añadido.

Como muestran los siguientes comentarios seleccionados de entre las respuestas al cuestionario, muchos participantes de la investigación *Catedráticos que lideran*, admitían no haber pensado nunca en los catedráticos como líderes, o no haber asociado

el ejercicio de la cátedra con el liderazgo:

«No pienso necesariamente en los catedráticos como líderes, no más allá de su campo de investigación».

«Nunca he pensado que las dos palabras «catedrático» y «líder» estuvieran de ninguna manera conectadas entre sí».

«Nunca he pensado que los catedráticos del departamento tuvieran capacidad de «liderazgo».

«Considero que el de catedrático es un reconocimiento por ser un buen investigador... No veo que tengan que estar implicados en labores de «liderazgo», a menos que sea una habilidad añadida».

Aun así, a pesar de lo que, por propósitos de identidad e identificación, puede ser descrito como la semi-desvinculación de los «catedráticos» respecto (u asociación con) el liderazgo, las teorías del liderazgo implícito parecen tener cierta aplicabilidad al análisis de los hallazgos de investigación de *Catedráticos que lideran*.

Ilustrando las teorías del liderazgo implícito: los hallazgos de investigación en el Estudio *Catedráticos que lideran*

El tipo de modificación que constituye la teoría de la resonancia adaptativa, tal y como se describe antes, era evidente en los comentarios y narraciones brindadas por varios entrevistados, ilustrando lo que parece haber sido una ampliación de parámetros de lo que, para ellos, contaba como un ejercicio de una cátedra «que liderase». El lector senior Adrian, por ejemplo, habló de un catedrático cuyo liderazgo él consideraba que no daba la talla en algunos aspectos, pero a quien sin embargo consideraba que había demostrado un liderazgo satisfactorio de un tipo diferente, y que efectivamente compensaba por otras deficiencias:

«Tomó una o dos decisiones estúpidas, pero en realidad, a la hora de brindar apoyo a la gente, era de hecho bastante bueno... Incluso, en una ocasión me llevó a comer fuera una tarde. No entendí del todo —lo conocía ya de un tiempo antes de que llegara a nuestro departamento— y él obviamente notó que yo estaba claramente y en cierto modo molesto por algo y no le estaba diciendo nada... Y fue de gran ayuda, aunque, como digo, en términos de su, liderazgo administrativo-político, creo que tomó algunas decisiones estúpidas (Adrian, lector senior en estudios de educación, universidad pre-1992)».

Elaborando por encima las explicaciones de las teorías del liderazgo implícito que presentamos en las citas bibliográficas anteriores, Shondrick et al. (2010) afirman que, con las teorías del liderazgo implícito —y, concretamente, con la teoría de la categorización del liderazgo— «la información se representa de manera abstracta en forma de *esquemas*, que son categorías cognitivas que la gente usa para representar las características prototípicas», y «que contribuyen a guiar las percepciones y el constructo de los demás brindando un conjunto de ideas preconcebidas y creencias acerca de qué se puede esperar» (p. 961, cursivas en el original). Las observaciones de Adrian (arriba) implican que sus «esquemas de lo que debe ser un líder prototípico» (Shondrick et al., 2010, p. 961) incluyen características que se relacionan con la conciencia micropolítica y la competencia administrativa, y que, en función de esto, el catedrático al que él se

refiere se podría categorizar como un «no líder». Aun así, Adrian sugiere ajustar sus esquemas sobre liderazgo para incluir características relacionales interpersonales, tales como la empatía y la preocupación y consideración por los demás; efectivamente aviniéndose con lo que él consideraba que eran unos criterios para adscribirle el estatus académico de líder al catedrático, modificando el equilibrio de su categorización esquemática y permitiendo que su evaluación positiva de la relacionalidad del catedrático compensase su evaluación negativa (de Adrian) en cuanto a su capacidad de toma de decisiones.

En las observaciones de otros entrevistados, resultaba evidente una conciliación similar en la la categorización esquemática, y parece haberse visto facilitada por el hecho de sostener múltiples esquemas en vez de —como fue el caso con algunos, principalmente entrevistados al inicio de su carrera— limitarse rígidamente y sin concesiones a un solo esquema del modo en que debe comportarse un catedrático «que lidera» o un catedrático en tanto que líder académico. Partamos del comentario de Eleanor: «uno o dos [catedráticos del departamento]... están visiblemente ausentes en eventos como los seminarios de investigación —*nunca* vienen a ningún seminario de investigación... y nunca *dejarían* ningún artículo suyo en el departamento»—, que respondía cuando se le preguntó si sentía que estos catedráticos «ausentes» estaban siendo negligentes o deficientes en el desempeño de sus roles:

«Hay muchos aspectos diferentes del rol del catedrático. Eh... y de hecho, sabes, la gente que no acude a los seminarios de investigación es muy, muy buena en otras áreas, y en realidad a menudo muy buena en la investigación; por ejemplo, producen mucho y todo es de mucha calidad. De modo que, en ese aspecto, sabes, no es que sean *deficientes*, sino más bien que simplemente hay una parte de su trabajo que ellos en cierto modo están obviando, tal vez para hacer otras cosas». (Eleanor, profesora asociada de lenguas extranjeras modernas, universidad pre-1992).

Al referirse a aquellos catedráticos se considera implícitamente que no dan la talla a la hora de coincidir con algunos de sus esquemas de liderazgo académico prototípico, aunque coincidan con otros de sus esquemas, varios académicos senior no catedráticos hablaron de la naturaleza polifacética y altamente variada y variable de los roles y responsabilidades de estos.

El lector de química, Alan, por ejemplo, sugirió la voluntad de conciliar su ideal (expresado en sus comentarios, que presentamos en el Capítulo 5) de un catedrático «que lidera» como uno que tiene tiempo para sus colegas noveles y apoya su avance. Su evidente aceptación de que el ejercicio de una cátedra puede adoptar muchas formas y tamaños sugiere que él sostiene múltiples esquemas para la categorización del liderazgo académico de los catedráticos, uno de los cuales reconoce su liderazgo intelectual por medio de su excelencia en la investigación: «La gente es seleccionada para cátedras *exclusivamente* con base en su investigación. De modo que, es razonable tener la expectativa de que tengan otras habilidades. Y, de hecho... en algunos casos puede ser que sea *precisamente* porque no se han preocupado por esas cosas que han tenido éxito con la investigación».

La teoría de la resonancia adaptativa era también evidente en las adaptaciones de

esquemas prototípicos del liderazgo que abarcaban desde los más negativos a los más positivos. Al llegar al Reino Unido, Oliver se encontró modificando un esquema que se había formado por medio de sus primeras experiencias de la academia en su Norteamérica natal, y que representaba un liderazgo académico prototípico de los catedráticos con tanta carga en la distinción erudita como en la responsabilidad administrativa, y arrojaba luz sobre el aspecto relacional:

«Los catedráticos en [nombra un estado de Norteamérica]... no necesariamente se dignan a hablar con alguien que ocupe el nivel de asociado. Es probablemente algo diferente a aquí; impera bastante la sensación de que están en un espacio mental diferente [en Norteamérica]. Y a menudo están muy implicados en la administración —normalmente en realidad ni los ves, siendo sincero...—. De modo que en realidad me pareció muy refrescante, y viniendo de [el país de Norteamérica], pensé, ¡caray! ¿sabes? Y los catedráticos [del Reino Unido] te escuchan; ¡responderán a tus preguntas!». (Oliver, lector de desarrollo del personal, universidad pre-1992).

La «perspectiva conexionista» —que explicamos antes en tanto que facilita la consideración de diferencias concretas propias de cada contexto y la fluidez que lleva a alguien a reconocer al otro como líder— también estaba implícita en varios comentarios de los entrevistados. Era particularmente evidente en las expresiones de comprensión y simpatía en relación a las dificultades que los catedráticos que se esfuerzan por responder a las cambiantes exigencias experimentan y que se han generado posteriormente a su promoción. Entre las cosas que determinan e influyen en el liderazgo académico efectivo, están, *inter alia*, los factores temporalmente dependientes tales como la modificación de las agendas de cada universidad y de sus prioridades. La observación implícita de François de que algunos que acostumbraban a ser catedráticos «que lideran» ya no lo son, en el actual entorno académico, ilustraría la perspectiva conexionista:

«Quiero decir, el empleo está cambiando a cierto ritmo ahora mismo, como todos sabemos... pero, aunque tiendo a ser bastante crítico con algunos colegas senior, también puedo ver cuán difícil debe ser; sabes, si fuiste promocionado a mitades de los ochenta o incluso en los primeros noventa, porque ahora te encuentras en una posición muy diferente. Si pensamos, por ejemplo, en la financiación de las investigaciones —especialmente en las artes y humanidades— la tradición del erudito solitario es... ya ha desaparecido en gran parte, y a estos tíos [catedráticos] se les pide que rellenen instancias para recibir financiación, y en algunos casos nunca la hacen. ... Puedo... entender por qué, sabes, cuando llegas al final de tu carrera tal vez pienses: bien, he estado trabajando muy duro durante 30 o 40 años; he hecho mi contribución en el campo, ha llegado mi momento de —me imagino— concentrarme en la docencia, o quizás sencillamente concentrarme en escribir este último libro». (François, lector de artes y humanidades, universidad pre-1992).

Las teorías del liderazgo implícito parecen tener cierta resonancia desde las perspectivas de «los liderados» que el estudio *Catedráticos que lideran* deja al descubierto, y avanzan en cierto modo hacia la explicación de en qué se basan. Estas ofrecen una explicación para los sutiles (y a veces no tan sutiles) y variados estándares que se aplican a la atribución del estatus de catedrático «que lidera» y que eran evidentes en las narraciones y comentarios de los entrevistados. Ofrecen cierta aclaración, por ejemplo, sobre lo que puede haber influido en cierto modo en diferentes perspectivas que se pueden discernir en las tres narraciones que se presentan en el Capítulo 6 —las de

Nicole, Ken y David— sobre qué caracteriza a un catedrático «que lidera». También explican la evidente propensión mayor que algunos entrevistados (comparados con otros) mostraban hacia la tolerancia o a la comprensión de los catedráticos, de los que decían que se esfuerzan por satisfacer las cambiantes exigencias de un rol en constante evolución; o quienes —tal y como los describe Eleanor, citada antes— parecen centrarse más en ciertos aspectos del ejercicio de una cátedra «que lidera» que en otros.

Aun así, las teorías del liderazgo implícito no explican *plenamente* los fundamentos de ese tipo de perspectivas. Aunque los marcos analíticos exponen por qué, fundamentalmente, los académicos que no son catedráticos desean o esperan que los catedráticos actúen de determinada manera, lo hacen con limitaciones. Representan una herramienta de análisis en profundidad que no encaja del todo con su propósito, dado que no solo parece capaz de rascar un poco bajo la superficie de las profundidades que debería estar sondeando, sino que además la dota de una limitada variedad de usos. Continuaré con estas observaciones enseguida.

De las teorías del liderazgo implícito a las teorías del *ejercicio implícito de la cátedra*

Vuelvo primero a la idea planteada arriba: que la mayoría de catedráticos — particularmente aquellos que no ostentan un cargo administrativo— tienden a ser considerados y a considerarse a ellos mismos primero y sobre todo como catedráticos, más que como líderes académicos. Las implicaciones de esta tendencia son que, en el estudio de *Catedráticos que lideran*, a pesar de su pretendido y explícito foco en los catedráticos en tanto que *líderes académicos*, los participantes en la investigación con frecuencia se centran por defecto en los catedráticos en tanto que colegas, más que como líderes *académicos*. En algunos casos la entrevista o la narración se deslizaban imperceptiblemente dentro y fuera de estos diferentes focos de atención; un desliz facilitado por una falta de claridad en torno a lo que se entiende por liderazgo académico.

La recurrencia de esta vacilante ambigüedad representa lo que es tal vez una de las debilidades metodológicas del estudio: la dificultad por verificar, en ocasiones en el curso de la recogida de datos y el análisis, y a pesar de su demostración por parte del entrevistador, si las percepciones que se articulan sobre un catedrático en concreto —o, de manera más general, sobre el cuerpo de catedráticos— y sobre su profesionalidad, se basaba en unas valoraciones de ellos en tanto que *catedráticos*, o más en general en tanto que *académicos*; o incluso simplemente del aspecto relacional en tanto que *personas* (o una combinación de las tres). Esta incertidumbre es, desde luego, un rasgo propio de la mayoría de investigaciones en ciencias sociales que pretenden centrarse en el desempeño de un rol concreto o categoría —incluyendo la investigación en liderazgo en general, porque es imposible separar las características personales de las personas de aquellas asociadas con o que denotan sus roles de liderazgo y responsabilidades—; de hecho, Middlehurst (1993, p. 7) reconoce «la dificultad de discernir el «liderazgo real» de otros procesos sociales de influencia». No obstante, esta incertidumbre diluye la validez de la

recogida de datos. De modo que, por ejemplo, el relato que un entrevistado hace de una interacción con un catedrático descrito como agresivo da pie a preguntas como:

- ¿El entrevistado parece relacionar genuinamente el estatus profesoral del/de la catedrático/a con su agresividad —esto es: ¿la «queja» va dirigida contra alguien que *por el hecho de ser catedrático*, es inaceptable que sea agresivo, o contra un colega inaceptablemente agresivo *que casualmente resulta que es catedrático*?
- ¿La agresividad se percibiría de ese modo independientemente de quién la ostenta; sea catedrático o no? Si es así, ¿es razonable interpretar o presentarla como indicativa del hecho, concretamente, de que dicha persona no da la talla en el *ejercicio de la cátedra*?

La dificultad a la hora de responder este tipo de preguntas refleja el difuminarse de las fronteras entre la personalidad y el rol o el desempeño de un determinado puesto, y encapota los procesos implicados en investigación que, incorporando capas de complejidad en la forma de categorías añadidas que deben ser consideradas, va más allá del simple examen de las características de la gente o su comportamiento y su impacto en la interacción humana. Así fue la complejidad multidimensional del estudio de *Catedráticos que lideran*: pretendía considerar no simplemente la interacción colegial en la academia, sino, más concretamente, la significación que dicha interacción tiene en el desempeño concreto del rol y su propósito, y la antigüedad y el estatus bajo la forma del ejercicio de la cátedra en tanto que categoría de liderazgo académico.

Utilizadas principalmente como explicaciones para la atribución del tipo de liderazgo formal designado que está más bien en el primer plano y el centro de la escena, las teorías del liderazgo implícito no están a la altura de la tarea de explicar por qué la gente reconocería como líderes a aquellos que, como los catedráticos sin cargos, operan en la sombra de la zona gris del liderazgo, con un liderazgo a menudo matizado y difícil de discernir. Los rasgos de su trabajo que *sí* se despliegan y están visibles puede que no necesariamente estén asociados con ningún liderazgo que tal vez parezca, o resulte, que casualmente desempeñan «extraoficialmente». El peligro por tanto sigue siendo que la consideración y valoración que apuntala la atribución del estatus de *líder* quede eclipsada por lo que es percibido como su rol principal y función: el ejercicio de la cátedra.

Aun así, las teorías del liderazgo implícito pueden sin duda adaptarse fácilmente para constituir una herramienta más multifuncional que aborde dicha ambigüedad o pluralidad en la atribución del rol, para, sustituyendo de punta a cabo la palabra «catedrático» —o las variaciones de esta, tales como «líder académico profesoral» —por «líder». Este es un simple proceso que transforma las teorías del liderazgo *implícito* en teorías de la ejecución *implícita* de la cátedra. Estas últimas operarían sobre la misma base y principios que las primeras, y sin embargo estarían centradas no en el liderazgo en general sino en el ejercicio de la cátedra o «del ser catedrático», pretendiendo explicar los fundamentos de la valoración que la gente hace del grado en que ellos consideran que este o aquel académico senior manifiestan las características asociadas con el ejercicio

de una cátedra, o con el liderazgo académico del catedrático.

De hecho, varios de los ejemplos presentados antes, sobre la aplicación de las teorías del liderazgo implícito a algunos hallazgos de nuestra investigación, parecen representar justamente esa adaptación, ya que es probable que los participantes citados hayan formulado sus valoraciones comparando el comportamiento de los catedráticos, tal y como ellos lo percibieron, con sus esquemas (los de los entrevistados), no (solo) con cómo deben comportarse los *líderes*, sino (también) cómo los *catedráticos*, deben hacerlo.

Incluso con dicha adaptación —al margen de lo que considero una apropiación inexacta de la palabra «teoría»—⁵⁸, no obstante, las teorías implícitas (sean del liderazgo o del ejercicio de la cátedra, o de hecho de cualquier otra ocupación) parecen tener una limitada capacidad explicativa; porque, si aceptamos que la gente atribuye a otros el estatus de liderazgo (incluyendo el liderazgo académico de los catedráticos) por medio de ese tipo de rápidos procesos mentales comparativos conscientes o inconscientes, la pregunta sigue siendo: ¿de dónde provienen ese tipo de prototipos? Como señalan Epitropaki et al. (2013), ha habido poca investigación sobre esto; Keller (1999, 2003) es uno de los pocos investigadores que ha abordado ese tipo de preguntas, y ha concluido que las descripciones espejo de los rasgos identificados en sus padres influían en la formación de los prototipos de algunas personas, mientras que otras características de base prototípica se generaban a partir de aquellas que reconocían en ellos mismos.

En un esfuerzo por lograr una profundidad un poco más aclaratoria de la que se ha logrado por medio de la aplicación de las teorías del aprendizaje implícito, propongo una perspectiva teórica —lo que yo llamo «teoría de la proximidad»— como una explicación plausible de qué es lo que da forma a los prototipos de los catedráticos «que lideran» en comparación con la valoración que los académicos no catedráticos hacen de la profesionalidad que encarnan sus colegas senior catedráticos.

La teoría de la proximidad y los contextos laborales

Las perspectivas que yo califico como «teoría de la proximidad» tienen su génesis en mi análisis de datos, que recogí en la década de 1990 en el curso de la investigación, primero, de las actitudes de los profesores de instituto y después de los de universidad en relación a su trabajo y su empleo; particularmente de su satisfacción con el trabajo⁵⁹. Cotejados con datos que indicaban una considerable disparidad en las actitudes vinculadas al empleo de los participantes de mi investigación, a pesar de su exposición a entornos institucionales comunes y culturas y situaciones y circunstancias que estaban vinculadas y eran descritas con considerable consenso, indicando así percepciones compartidas, para descubrir un vínculo causal universalmente aplicable que consideré el factor común más bajo que explicaba la base de las reacciones actitudinales de la gente ante lo que reportaban haber experimentado. El vínculo que identifiqué es la base de las

predicciones de lo que yo llamo «teoría de la proximidad», que explicaré a continuación. Dos décadas después de haberlo propuesto, aplicaré dicha teoría a los hallazgos de investigación de *Catedráticos que lideran*; de manera que la desempolvo y la vuelvo a proponer aquí.

Teoría de la proximidad

En mi obra temprana sobre las actitudes vinculadas al empleo de los profesores de instituto y los académicos (Evans, 1998; Evans & Abbott, 1998), explico que el determinante fundamental de dichas actitudes vinculadas al empleo es la proximidad *real* que el individuo percibe respecto a lo que él/ella *realmente* identifica como su situación de empleo «ideal», o, expresado de otro modo: sus ideales vinculados al empleo. Esto —la concepción individual de su situación de empleo «ideal»— comprende y refleja: valores, necesidades, intereses y deseos: todos ellos propiedad concreta de cada individuo, orientada psicológica, sociológica y socioculturalmente y que los psicólogos ocupacionales han identificado como influyentes sobre una actitud vinculada al empleo.

En la actualidad, las concepciones de los ideales de los individuos son susceptibles de fluctuación como resultado del cambio o por el desarrollo continuo de sus prioridades, del mismo modo que la estabilidad de las situaciones *actuales* de trabajo es igualmente precaria; nada permanece estático e inmutable. Hoy en día la situación actual o ideal de empleo puede degenerar en un abrir y cerrar de ojos, o gradual e imperceptiblemente, hasta ser una situación infernal el día de mañana.

Es probable que buena parte de esta conceptualización y evaluación se produzcan inconscientemente. Aunque algunas personas puedan de hecho tener una idea consciente de sus situaciones de empleo «ideal», que determinen unas metas claras que puede que guíen sus ambiciones, puede que muchos otros no sean conscientes de sus ideales vinculados al empleo a menos que se les pida concretamente que los identifiquen, e incluso entonces puede que no los reconozcan fácilmente. Aun así los ideales se convierten en aparentes por medio de las preferencias que la gente tiene y las elecciones que son capaces de hacer. También son aparentes —como con los datos y hallazgos de *Catedráticos que lideran*— en cómo la gente articula lo que le gusta y le disgusta de sus situaciones de empleo, y en lo que aprueban o desaprueban (de la dimensión (*e*)*valuativa* de su profesionalidad, tal y como la conceptualizo en el Capítulo 2). Por «situación de empleo» —sea la real o la ideal— quiero decir lo que puede explicarse mejor como el conjunto, el vasto «paquete» que define la vida laboral de uno, que incluyen: la localización física y geográfica del lugar de trabajo; la naturaleza del mismo, incluyendo el detalle de las tareas diarias que implica; el nivel de antigüedad y estatus de uno; las condiciones de servicio y laborales —una vez más, incluyen minucias tales como si uno tiene un lugar de trabajo propio o compartido, y a qué servicios tiene uno acceso; la calidad de la decoración interior y el mantenimiento de los edificios, etc.; el nivel de ventajas y desventajas causadas por el trabajo (por ejemplo, si implica viajar diariamente

o si está cerca de casa; si las horas de trabajo encajan con las circunstancias personales y las responsabilidades familiares); y la gente con la que uno entra en contacto. Todos estos y muchos, muchos más son los tipos de rasgos que impactan en el individuo y definen el panorama de su «situación laboral».

La teoría de la proximidad plantea que las actitudes vinculadas con el empleo y los afectos están determinados por lo que es subjetivamente percibido como la actual y *real* situación laboral ideal de uno. Al ser una teoría en lo que yo llamo un sentido «elitista» —es decir, que «brinda explicaciones a las cosas, es interpretativa, generalizable, tiene coherencia lógica, incorpora estructura y facilita la predicción» (Evans, 2002, p. 183)— supera la variabilidad determinada por el contexto y la heterogeneidad para ofrecer una explicación universalmente aplicable de en qué se basan las actitudes y afectos vinculados al empleo. Comparto con Sutton y Staw (1995, p. 378) los criterios para la teoría subrayada:

La teoría es la respuesta a las preguntas de porqué. La teoría va de las conexiones entre los fenómenos, es necesario un relato sobre los actos, acontecimientos, estructura y pensamientos. La teoría hace hincapié en la naturaleza de las relaciones causales, identificando qué va primero además de la temporización de dichos acontecimientos. La teoría sólida, en nuestra opinión, profundiza en procesos subyacentes, de modo que se comprendan las razones sistemáticas de un determinado suceso o no suceso. A menudo excava profundamente en microprocesos, lateralmente en conceptos de vecindad, o en una dirección contracorriente, vinculándose con un fenómeno social más amplio. Por lo general está encorsetada con un conjunto de argumentos convincentes e interconectados lógicamente. Puede tener consecuencias que no hemos visto a simple vista (o sin ayuda teórica). Puede tener consecuencias que vayan en contra de nuestro sentido común. Como lo plantea Weick (1995) sucintamente, una buena teoría explica, predice y deleita.

Jasso (1988, p. 2) identifica dos clases de «tareas de análisis teórico»: el *pensamiento especulativo* y el *razonamiento formal*. Mi desarrollo de la teoría de la proximidad representa al menos el primero de estos, que encaja con la observación de Jasso (1988, p. 2): «los teóricos «discursivos» tienden hacia la primera clase y los teóricos «matemáticos» tienden hacia la segunda clase». La teoría de la proximidad parte del *axioma de comparación*, «que formaliza la opinión largamente sostenida de que una amplia clase de fenómenos, incluyendo la felicidad, la autoestima, y el sentido de la justicia distributiva, pueden ser entendidos como el producto de un proceso de comparación» (Jasso, 1988, p. 11). El elemento de comparación en la teoría de la proximidad es la comparación entre la situación laboral «real» y la «ideal», tal y como se percibe subjetivamente.

La teoría de la proximidad plantea que cuanto más cercano perciba uno que es su situación laboral «real» a cómo uno le gustaría, idealmente, que fuera, más positivas son las actitudes vinculadas al empleo; y a la inversa, cuanto más alejada percibe uno que está su «situación laboral» real, más negativas serán sus actitudes vinculadas al empleo; esto se manifiesta normalmente por medio de insatisfacción y una moral baja.

Abarcando cada uno de los ejemplos de los fenómenos enumerados en la anterior cita de Jasso, como fenómeno *subyacente* en cuestión, y el fenómeno de la situación de empleo total de uno, se halla la concepción de uno mismo en el trabajo, o yo vinculado al trabajo, o yo profesional; que refleja, a su vez, una concepción más amplia y

abarcadora de uno, porque los ideales vinculados al trabajo siempre se localizan dentro de una concepción más expansiva y holística de un yo ideal que abarca todos los aspectos y componentes de la propia vida: personal además de profesional. Esta noción de un yo ideal probablemente equivale a la noción de bienestar subjetivo (SWB por sus siglas en inglés), de la que Weiss (2002, p. 180) explica: «Numerosos investigadores del SWB actualmente adoptan la postura de que este es un concepto paraguas que abarca tres constructos distintos: una valoración global o juicio respecto a la satisfacción vital, un componente que accede a las experiencias afectivas y un componente de creencia»; o como lo que Rode (2004) y Veenhoven (1991, p. 10) llaman «satisfacción vital» y que Veenhoven explica como «hasta qué punto un individuo juzga la calidad global de su vida en conjunto como favorable. En otras palabras: lo mucho que le gusta la vida que lleva»: un juicio que él (Veenhoven) afirma se conforma sobre la base de consideraciones afectivas y cognitivas.

Consistente con lo que yo llamo teoría de la proximidad, parece razonable afirmar que las situaciones laborales están determinadas y definidas por contextos que de manera variada, y con diferentes grados, facilitan o impiden la persecución del yo ideal de uno en el trabajo. Explico estos contextos como «transigido» o «intransigido».

El continuum «transigido»/«intransigido» del contexto laboral

Un rasgo de la teoría de la proximidad es una preocupación dominante (aunque a menudo inconsciente) por trabajar dentro de contextos que —sin aplicar este término— se perciban como lo que yo llamo «intransigidos», en el sentido de que estos contextos no requieren que la persona ceda en aquello que valora y aprueba, y que refleja sus valores, ideologías y prioridades.

Definiendo «contexto laboral» como la situación y circunstancias, que surgen de una combinación e interrelación de condiciones institucional y externamente impuestas que constituyen el entorno y cultura dentro del que un individuo realiza su trabajo o empleo, he afirmado (Evans, 2001) que las actitudes vinculadas al empleo están fundamentalmente influenciadas (aunque inconscientemente) por percepciones del grado en que los contextos de trabajo se han «transigido» o «intransigido» en este aspecto; es decir, el grado en que esencialmente requieren que el individuo transija en cuanto a la concepción de su yo ideal en el trabajo. Cuanto más «transigidos» sean los contextos de trabajo (esto es, cuanto más requieren que el individuo transija), más negativamente impactan sobre las actitudes vinculadas al empleo; cuanto más «intransigidos» sean (esto es, cuanto menos requieran que el individuo transija), más positivas serán las actitudes vinculadas al empleo que fomentan. El contexto laboral «intransigido» es por tanto un constituyente principal de la situación laboral «ideal». Incluyendo la idea de sutiles gradaciones de ese «transigir»; lo «transigido» y lo «intransigido» representan los dos extremos del continuum del contexto de trabajo.

Pese a reconocer que cualquier aspecto de sus situaciones de trabajo tiene la capacidad de influir en el grado en que los contextos laborales de la gente son

«transigidos», he identificado (Evans, 2001) categorías genéricas concretas de la gama de asuntos sobre los que los participantes de mi investigación en torno a las vidas laborales de los profesores de instituto y de universidad basan sus contextos de trabajo. Adaptando estas categorías —sobre la base no solo de mi propia reconsideración de las mismas, tras una década de haber sido publicadas por primera vez, sino también de su relevancia para los contextos laborales académicos del siglo XXI— las presento aquí como aplicables al análisis de este capítulo.

Los cinco asuntos clave son: *la honestidad, la equidad y justicia; las relaciones interpersonales; el compañerismo; la eficacia administrativa y organizacional y el trabajo realizado*.

Del mismo modo que estos, en su forma original, eran lo que mi investigación temprana reveló que le importaba más a la gente en sus contextos de trabajo, así también, usando los descriptores revisados, los presento como asuntos que evidentemente importaban a los entrevistados de *Catedráticos que lideran* en sus contextos de trabajo. El *grado* en que cada uno importa —el predominio que se le da dentro de la gama de personas o jerarquía de preocupaciones— inevitablemente varía de una persona a otra, y puede también fluctuar en el tiempo, ya que las prioridades contrapuestas ganan terreno dentro de las concepciones cambiantes y en evolución de las personas respecto a sus yoes ideales en el trabajo. Para una persona, ser tratado justamente puede ser la preocupación principal en el lugar de trabajo; para otra —quien tal vez no haya tenido ningún motivo de queja o de trato injusto personalmente, pero sin embargo identifique desigualdades dentro de la empresa— el asunto pueda ser importante pero sin llegar a ser una preocupación, aunque pueda sentirse muy afectado por los problemas que surjan de lo que yo identifico como otro asunto clave: las relaciones interpersonales. La idea es que estos asuntos actúan, de manera diversa, como filtros que colorean —y por tanto influyen— en las valoraciones de los rasgos concretos que definen cuál es la situación laboral de uno. Para los entrevistados de *Catedráticos que lideran*, un rasgo de este tipo que ellos valoraron fue el liderazgo académico de los catedráticos.

La teoría de la proximidad como base para valorar un ejercicio de la cátedra «que lidera»

Subjetivamente, las situaciones de empleo ideales son aquellas en las que todo es exactamente como uno quisiera. Incorporando la consideración de lo que mi investigación ha revelado que son los asuntos clave que importan a la gente, que se han enumerado antes, la situación de trabajo ideal puede —dependiendo de las preferencias personales y prioridades— entenderse como una en la que todo el mundo perciba que se le trata justamente (honestidad, equidad y justicia), donde todo el mundo se lleve bien (relaciones interpersonales), donde los colegas interaccionen y cooperen amigable y productivamente en las tareas vinculadas al trabajo, sin una presión exagerada o no

bienvenida para que rindan (compañerismo), donde el lugar esté bien gestionado de maneras que incorporen la consideración del bienestar del personal, y los procesos administrativos y procedimentales resulten en una eficiencia no problemática (eficacia administrativa y organizacional), y donde las funciones organizacionales concretas vinculadas al propósito se realicen satisfactoriamente —por uno mismo u otros (trabajo realizado)—; es probable que para los académicos estas funciones sean una o más de una de las identificadas por el Diamond Report del 2015 (Universities UK, 2015, p. 7) en tanto que «actividades centrales de docencia, investigación e intercambio de conocimiento» (o actividades de impacto).

En un entorno universitario, donde los académicos raramente —si es que alguna vez— trabajan completamente aislados, la situación de empleo ideal debe incorporar la consideración de otras personas y cómo estas influyen sobre la vida laboral cada uno. Para los participantes de la investigación de *Catedráticos que lideran*, una de los muchos sectores de colegas con el potencial de influir en las vidas laborales eran los catedráticos —incluyendo catedráticos de otras universidades—. Catedráticos por tanto caracterizados con varios grados de predominio y abundancia en los panoramas laborales de los académicos que no lo son. Como tales, ellos influían inevitablemente —como lo hacían las innumerables personas con las que estos académicos trabajan en red e hincan los codos en el transcurso de su trabajo— en la naturaleza de sus situaciones laborales (de los académicos no catedráticos), así como en la proximidad de estas situaciones laborales a su ideal.

Mi análisis de los datos me lleva a proponer que la influencia de los catedráticos en la proximidad se filtra a través de una o más de una de las cinco categorías de asuntos ante identificados como aquellos que, en varios grados, importan a la gente en los contextos laborales. Así, por ejemplo, la insatisfacción con los catedráticos que se consideraba que no hacían lo que corresponde o que tratan de descargar tareas no deseadas y responsabilidades sobre los colegas noveles, puede, dependiendo de las circunstancias, analizarse como algo que representa: un asunto vinculado a la legitimidad, a la equidad, a la justicia o al compañerismo, o incluso como un asunto administrativo y de eficacia organizacional, o bien como un asunto vinculado al trabajo que se realiza (en tanto que puede considerarse los catedráticos en cuestión que tienen un mal o inadecuado rendimiento vinculado con el/los propósito/s central de la universidad y que puede esperarse razonablemente que realicen satisfactoriamente, tal/es como formar a los estudiantes de grado, o participar en los tribunales de doctorado).

Bradley et al. (2017, p.100) afirman que «las universidades tienen una clara expectativa de que los académicos adopten mayores responsabilidades a lo largo de su desempeño». Es probable que tales expectativas sean compartidas por los académicos noveles, y así el ejercicio de la cátedra que no da la talla en este aspecto representará una mancha en el panorama de las situaciones laborales *reales* de esos entrevistados que se quejaban de ello, aumentando su distancia respecto a sus situaciones laborales ideales. En coherencia con la teoría de la proximidad, sugiero que la negatividad que reflejan dichas quejas fundamentalmente representa la transigencia de la concepción de su yo

ideal en el trabajo por parte de estas personas. Aun así estas concepciones pueden ser bastante variadas y dispares en naturaleza y enfoque, y reflejan diferencias individuales.

Para un académico la concepción de su yo ideal en el trabajo puede ser que, simplemente como una cuestión de principios, esté satisfecho de tener una carga de trabajo justa; para otra puede consistir en tener tiempo para centrarse en desarrollar su perfil investigador, y que los colegas senior adopten tareas que de otro modo estarían sobre su mesa; y para otro, el yo ideal en el trabajo puede reflejar una concepción utópica más general de sí mismo como un miembro satisfecho de un departamento feliz y lleno de compañerismo en el que se pueda contar con todos los colegas para tirar deseos del carro. Las consecuencias de esta disparidad son que, aunque múltiples individuos puedan estar unidos en su insatisfacción o descontento con una situación que les afecta a todos, puede variar en qué se basa su reacción ante la misma.

La teoría de la proximidad puede aplicarse de manera similar a la explicación de en qué se basa la buena valoración de aquellos catedráticos que han demostrado estar deseosos de encargarse de cargas de trabajo y responsabilidades más pesadas o más problemáticas que sus colegas junior. El razonamiento aquí sería que, haciendo así lo que les corresponde, los catedráticos contribuyen a la creación de un contexto de trabajo en el que, por una razón u otra, hacen que las situaciones laborales actuales de sus colegas junior estén un paso más cerca de coincidir con su situación laboral ideal. Esa contribución se identificaba implícitamente en la narración de Eleanor, una profesora asociada, en la que ella habló de unas experiencias enriquecedoras que le permitieron ponerse en contacto con catedráticos que estaban preparados para adoptar tareas que requieren de tiempo y que a veces son desagradecidas; lo que Morley (2013, p. 118) llama una percepción del liderazgo centrada en la moral y que la entiende como «mutualidad» y «sacrificio».

Para Eleanor, este enriquecimiento hizo que tuviera la sensación de ser bienvenida y respetada como una miembro valioso de una red disciplinar en la que ella se encontró observando y aprendiendo de distinguidos catedráticos senior de otras universidades, y a quienes ella describió como deseosos de fomentar y perpetuar unas culturas de solidario compañerismo. Esta interpretación de Eleanor de un ejercicio de la cátedra «que lidera» —subrayada en sus comentarios, que copio a continuación— incorporaba la consideración de este tipo de dimensión, vinculada con el servicio que se expresa por medio de su disponibilidad a la hora de jugar su parte, para garantizar que las minucias y la monotonía de la vida académica en su sentido más amplio no sean ni pasadas por alto ni infravaloradas por los colegas junior:

«Para mí, el liderazgo es algo más que simplemente hacer tu trabajo; va de, una especie de, mostrar a la gente el camino, y, algo así como ser un ejemplo... Creo que es importante mantener un contacto con tus colegas y demostrar cómo se hacen las cosas, en realidad, y parte de eso consiste en apoyar a los colegas más jóvenes y a los estudiantes dentro de tu propio departamento además de ser un investigador líder fuera de tu departamento y fuera de tu universidad. ... El liderazgo, para mí, no va necesariamente de... solo estar ahí fuera como el pionero, dirigiendo el camino, va también de hacer cosas que demuestren tu compromiso por hacer algo —que no es necesariamente muy impresionante— pero que sin embargo acometes». (Eleanor, profesora asociada de lenguas extranjeras modernas, universidad pre-1992).

La teoría de la proximidad a debate

«La teoría se conforma en torno a los datos», observan Sutton y Staw (1995, p. 381), pero la lógica causal está ausente no solo de la cita de Eleanor, sino también del resumen anterior de las partes seleccionadas de su entrevista. Los indicios de evidencia que conducen a la teoría de la proximidad son indudablemente difíciles de discernir, no solo porque la recogida de datos estaba principalmente centrada no en las actitudes vinculadas al trabajo de los participantes en la investigación —estos emergieron causalmente como lo que pareció ser un asunto periférico, cuya significación potencialmente mayor se volvió luego evidente en la fase de análisis de los datos, mientras empezaba a buscar respuestas a las preguntas de «por qué»— sino a las percepciones y valoraciones de los catedráticos en tanto que líderes académicos. Los datos con el potencial de evidenciar la teoría de la proximidad son por tanto escasos y alejados entre sí; a diferencia de los dos estudios que se centraron en las perspectivas de los catedráticos (presentados en la Parte III de este libro), a los participantes de *Catedráticos que lideran* se les pidió aleatoriamente que explicaran su situación laboral ideal y el grado en que sus empleos actuales coincidían con sus ideales. El problema con las evidencias se produce no en relación con lo que plantea la teoría de proximidad —que las actitudes vinculadas al empleo de los individuos están determinadas por la percepción del grado de proximidad entre sus situaciones laborales reales y su situación laboral actual— ya que dicha evidencia se presenta tanto en los hallazgos publicados de mi investigación temprana, como en el Capítulo 10 de este libro. Lejos de ello, la escasez de evidencias aquí se asocia a mi propuesta de que existe un vínculo claro entre lo que plantea la teoría de la proximidad y las valoraciones de los individuos en cuanto a la calidad y naturaleza de un rasgo concreto de sus situaciones laborales actuales tal y como las perciben: el liderazgo académico de los catedráticos.

Aun así, independientemente de considerar la escasez de datos centrados en este foco de atención, en tanto que vínculos de una cadena de correlación o causalidad que evidencian la teoría de la proximidad, las contribuciones —por muy ligeras que sean— a la idea de que se considera que el ejercicio de una cátedra que «lidera» fomenta la mejora de las situaciones laborales de los demás es, en cualquier caso, imperceptible y no demostrable. Puede ser, por ejemplo que, cargando con responsabilidades que de otro modo estarían sobre la mesa de sus colegas noveles, los catedráticos no solo sirvan como modelos de comportamiento, sino que también indirectamente les permitan a sus colegas noveles dedicarle más tiempo a las actividades de construcción de su carrera, facilitando su progreso profesional, que, a su vez, puede tener el efecto de mejorar la concepción que tengan de sí mismos en el trabajo, acercándoles más a sus ideales actuales. Pero ese tipo de vínculo representa, como mucho, una deducción razonable y en el peor de los casos, una mera conjetura.

Lo que identifiqué arriba que plantea la teoría de la proximidad y la extensión causal de esto tal vez sea de hecho imposible de probar, pero la imposibilidad de demostrarlo no debe descartar que yo proponga la teoría de la proximidad como una explicación de

mis hallazgos de investigación. De hecho, como observa Teddlie (2005, p. 214), el de la causalidad es un asunto polémico: muchos investigadores cualitativos «tienen serios problemas a la hora de contemplar la posibilidad de conformar explicaciones causales» y, en general: «los teóricos postmodernos no creen que las explicaciones causales sean posibles debido a asuntos epistemológicos polémicos», mientras que los pragmáticos tienden a mostrarse indecisos a la hora de decidir si la causalidad es o debe ser reprochable o no. Es más, me siento más segura gracias a las observaciones de Sutton y Staw (1995, pp. 374-375) en relación a cómo la comunidad académica recibe y evalúa las teorías propuestas por los autores. Ellos señalan que:

Las citas de los informantes o las observaciones detalladas pueden acercarnos un poco más a las fuerzas causales subyacentes que, digamos, dan cuenta de cierta satisfacción con el empleo o con el funcionamiento de la universidad, pero la evidencia cualitativa, por ella misma, no puede expresar argumentos causales que sean lo bastante abstractos y simples como para ser aplicados en otros escenarios. Del mismo modo que los teóricos que usan datos cuantitativos, aquellos que usan datos cualitativos deben desarrollar argumentos causales para explicar por qué se han observado hallazgos persistentes si pretenden escribir artículos que contengan teoría.

Creo que he presentado (antes) argumentos causales que apoyan la teoría de la proximidad como una explicación que fundamenta las valoraciones de los participantes en mi investigación respecto a sus colegas catedráticos. Pero es particularmente alentador (teniendo en mente la fecha de su publicación) el reclamo de Sutton y Staw en pro de un cambio de actitud por parte de quienes rápidamente identifican lagunas en las nuevas propuestas teóricas:

(...) si una teoría es particularmente interesante, los estándares usados para evaluar lo bien que está probada o apuntalada deben relajarse, no endurecerse. Debemos reconocer que se pueden hacer importantes contribuciones cuando los datos son más ilustrativos que definitivos. (...) Los autores deben ser recompensados más que castigados por desarrollar argumentos conceptuales sólidos que analicen las cosas con más en profundidad y se extiendan de manera más amplia de lo que los datos justifican. (p. 382)

Al proponer la teoría de la proximidad aquí he logrado, a través de lo que Sutton y Staw refieren como «sólido argumento conceptual», mi propósito es analizar el tema con mayor profundidad; es debatible si esto representa excavar más profunda y ampliamente de lo que mis datos justifican —aunque acepto que mis datos «son más ilustrativos que definitivos».

Prototipos de catedráticos «que lideran»: en qué consiste la distinción y la relacionalidad

Debemos ahora, finalmente, volver a preguntarnos de dónde provienen los prototipos de los catedráticos en tanto que líderes académicos, o de dónde vienen los catedráticos «que lideran». Como muestran los capítulos 5 y 6, las expectativas que los académicos no catedráticos tienen respecto a los catedráticos se vinculan a dos amplios rasgos que apuntalan los criterios de atribución de un ejercicio de la cátedra «que lidere»: la *distinción* y el *aspecto relacional* de los catedráticos. Estos rasgos influyen en los

prototipos de catedráticos «que lideran» en relación a las cuales la gente encaja sus percepciones de los catedráticos, basándose en cómo ejecutan su profesión (la del catedrático). Esencialmente, por tanto, el catedrático prototípico «que lidera» —que en el esquema comparativo que yo he propuesto debería expresarse como un ejercicio implícito de la cátedra o las «teorías» del liderazgo por parte de los catedráticos— manifiesta una distinción erudita y un aspecto relacional bien desarrollado que se expresa por medio de características como: la disponibilidad, la empatía, la bondad, la afabilidad, la generosidad y el compañerismo altruista.

Un catedrático de este tipo es valorado inconscientemente porque, tanto si es un colega de la propia universidad, como si es un miembro de sus redes externas de trabajo, ella/él es un componente clave de lo que, para la mayoría de académicos no catedráticos, representa una situación laboral ideal. La combinación de distinción (que denota cultura) y un aspecto relacional bien desarrollado (que denota accesibilidad a dicha cultura) hace de un catedrático así un recurso inestimable del que pocos académicos evitarían disponer. Aunque ningún participante en la investigación usara la palabra «recurso» en alusión a los roles de los catedráticos o a su propósito, parece que los catedráticos «que lideran» son efectivamente percibidos así, aunque inconscientemente.

¿Pero cómo se forman los prototipos del catedrático «que lidera» y se insertan consciente o inconscientemente dentro de los esquemas de los académicos?

Los orígenes de los prototipos del catedrático «que lidera»

Es fácil ver cómo son considerados los prototipos de catedrático «que lidera». Cuando los académicos noveles experimentan los beneficios de la interacción con un catedrático que contribuye a la mejora de su situación laboral, ellos entonces miden a todos los demás catedráticos con quienes se encuentran posteriormente en relación a la mejora de su situación laboral.

Aquellos que al ser medidos se ganan la atribución de catedrático «que lidera» pueden incluso usurpar sin querer el lugar del prototipo original, mientras que a aquellos que «no dan la talla» se les puede denegar plena o parcialmente la atribución de catedrático «que lidera».

Para la mayoría de los entrevistados parecía que uno o más de un catedrático les habían causado una impresión favorable y duradera en alguna etapa de su carrera. A menudo esta impresión se había producido en una etapa temprana de su carrera y, en concordancia con los hallazgos de Bolden et al. (2012a), varios entrevistados reconocían a sus supervisores doctorales y mentores como catedráticos modelo —implícitamente, en tanto que prototipos—. Otra fuente que se identificó con frecuencia como prototipo fue el catedrático externo —aquel que nunca ha sido un colega de la misma universidad, pero con el que pueden haberse encontrado en un congreso o en alguna actividad académica, o incluso como un examinador doctoral externo— y que evidentemente había demostrado esa admirable mezcla de distinción y relacionalidad que los académicos no catedráticos encuentran tan atractiva.

La frecuencia con la que los catedráticos externos más que los colegas catedráticos del departamento eran idolatrados como ejemplares o modelos de conducta es bastante fácil de comprender: estos catedráticos se encontraban en un medio fuera del campus, a menudo durante lo que Mullanaithan y Shafir (2014, p. 74) llaman su tiempo «de inactividad»:

«Todos hemos experimentado el remoloneo en el tiempo. En una semana no demasiado ocupada dejamos agujeros en nuestro horario. Dejas un hueco de quince minutos entre reuniones, donde en momentos más ocupados habrías aprovechado para una rápida llamada de teléfono. El tiempo está justo ahí, como la calderilla que llevas en el bolsillo. No sientes la obligación de usarlo».

En cualquier contexto, la interacción entre compañeros que crea «inactividad» abre oportunidades para un «contexto» de accesibilidad y compañerismo que conduce a forjar lo que Uhl-Bien (2006) llama «los vínculos relacionales» que apuntalan un liderazgo académico eficaz. Ese tipo de interacción puede producirse en congresos, que son reconocidos como foros para intercambios atípicos entre compañeros, tales como los evocados por Garud (2008) de un congreso cuyo punto fuerte fue, para él, la accesibilidad de la gente que de otro modo hubiera quedado fuera de su radar relacional. La naturaleza semisocial y externa de ese tipo de escenarios y foros altera potencialmente las mentalidades y prioridades de la gente, promoviendo una forma de empoderamiento espacialmente determinada en el que los académicos noveles pueden capitalizar un mayor acceso a sus colegas senior (más de la normal) e inclinación por centrarse más firmemente y con menos distracciones en ellos (los académicos noveles). Por tanto las perspectivas, actitudes e inclinaciones que se alientan es menos probable que aparezcan en otros contextos más familiares (y espacios físicos), bajo diferentes circunstancias.

Es fácil mantener una buena impresión de un académico senior que no es compañero de la misma universidad y con quien uno interacciona esporádica o de manera infrecuente, en entornos entre compañeros relativamente exentos de presión y fuera del campus, donde él/ella muestre su mejor comportamiento, con sus menudencias y frustraciones encubiertos.

¿Pero qué es lo que hace que ese tipo de catedráticos impresionen a los colegas noveles para los que encuentran tiempo, siendo identificados así como el prototipo de un catedrático «que lidera»? Analizando con mayor profundidad las cosas para considerar cuáles son las *bases* por las que la gente aprecia la combinación de la distinción y un aspecto relacional de los catedráticos que se manifiesta en tanto que repositorio-de-conocimiento-y-su-capacidad-de-compartirlo, y la dependencia de los académicos noveles respecto a los catedráticos en tanto que recursos, una plausible línea de razonamiento nos conduce hasta la autoestima en tanto que profesionales (de los académicos no catedráticos), y cómo esta puede mejorarse.

El estatus en la academia está generalmente asociado al éxito, que, en su mayor parte, se deriva de la competencia y la capacidad de hacer un buen trabajo; sea de investigación, de docencia o de cargos administrativos. Ese tipo de capacidad depende de una socialización exitosa y aculturación dentro de una o más de una comunidad

académica, que, a su vez, implica la acumulación de conocimiento de todo tipo.

Los académicos senior que han acumulado de manera demostrada ese tipo de conocimiento y están deseosos de transmitirlo a los demás representan por tanto un inestimable recurso, ya que como observan Parker y Welch (2013, p. 336) «los beneficios en materia de visibilidad y reputación (...) los logran los individuos que se alinean con otras personas que tienen información valiosa y recursos». Burt (2000, p. 384) señala que «las personas mejor conectadas disfrutan de beneficios más altos, y muchos académicos noveles evidentemente equiparan el trabajo en red con los catedráticos como un mecanismo de mejora de sus contactos que puede dar lugar a que las migajas de ese tipo de «altos beneficios» sean repartidas a su paso. Es más, White et al. (2016, p. 283) vinculan ese tipo de influencia que constituye el liderazgo con el apoyo social. Apoyándose en la consideración de la teoría del intercambio social, sugieren que:

(...) la persona a la que uno puede dirigirse para conseguir apoyo social puede ayudar a dar forma al estatus de uno en un grupo en relación al liderazgo. Aquí, los individuos se apoyan el uno al otro, y ayudan a crear un entorno en el que otros miembros son valorados y apreciados. Si brindan apoyo activamente, es más probable que los individuos sean reconocidos en relación al estatus de liderazgo.

Fundamentalmente, el valor de los catedráticos como recurso de mejora del propio estatus al que los académicos noveles pueden acudir o apoyarse consiste en que, al servir como una brújula que indica la dirección «correcta» a seguir, facilitando la aculturación vinculada al estatus académico, estos tienen el potencial, indirectamente, de mejorar la carrera de estos académicos, y así mejorar su autoestima. Por tanto, en consonancia con la teoría del intercambio social, los académicos no catedráticos les atribuyen el estatus de liderazgo académico a aquellos cuya interacción o relación con ellos les permite (los académicos no catedráticos) cierto beneficio.

En apoyo a la idea de Middlehurst (1993, p. 193) de que «el liderazgo toca las emociones, valores, autoimagen y percepciones de los individuos y grupos», y el hallazgo de Bolden et al. (2012b, p.12) de que «los líderes académicos son descritos como personas que hacen que uno se sienta como un miembro valorado del equipo, del departamento, y/o de la universidad», la importancia de la mejora de la autoestima está implícita en los comentarios del lector de química Alan, quien, al hablar del primer catedrático con quien trabajó, y que le hizo de mentor, detallaba los motivos para apreciar el interés por parte de los catedráticos y que estos encuentren tiempo para los demás académicos:

«Él tenía tiempo para mí, y eso estaba claro. Y él tuvo tiempo, y siempre dedicaba tiempo a hablar de lo que fuera, de modo que esto era *probablemente* lo más importante... justamente...eh... disponibilidad... clara responsabilidad respecto a su cargo y el ser mi mentor... Él me dio consejos en términos de gestión de grupos de investigación; cómo...sabes... cómo abordar situaciones difíciles en el laboratorio...sabes, personas... personas que discutían...y amistades...social...sabes. Salíamos a comer razonablemente a menudo, me invitó a cenar a su casa... Esas cosas suenan triviales, pero no lo son, ¿no?... De modo que tal vez lo más importante era... Sentí que *él* sentía que yo era importante... y que yo era una parte importante de su... vida laboral».

Desde esta perspectiva de «los liderados», por tanto, el aspecto relacional de los

catedráticos se puntúa muy alto por su capacidad generativa y de facilitación de las cosas; se vincula con el conocimiento y las habilidades de los catedráticos que los colegas noveles pueden imitar o aprender. Como sugieren algunos de los comentarios y narraciones presentadas en el Capítulo 5, ser apercibido, ser tomado en serio, ser tratado amigablemente o que te haga de mentor un colega que, por virtud o por su estatus de catedrático, es alguien con alto rendimiento que disfruta de la distinción de estar situado en el pináculo de la jerarquía del personal académico, es gratificante en tanto que fomenta la autoimagen que lleva consigo.

La potencia del ejercicio de una cátedra «que lidera» radica en que, por medio del aspecto relacional, unido a la credibilidad que se deriva de su distinguido conocimiento y logros, los catedráticos «que lideran» tienen la capacidad de lograr sensaciones de autoeficacia en los demás. Por tanto, el catedrático «que lidera» prototípico, en comparación con otros catedráticos con los que son medidos, tiene esa capacidad.

Fundamentalmente, por tanto, para todos los académicos, el prototipo es un catedrático que emprende las acciones que contribuyen a mejorar la autoestima de los colegas noveles. Esto no significa que los catedráticos que no contribuyen (parcial o por entero) a fomentar la autoestima de alguien sean descartados como catedráticos «que lideran»; muchos participantes en la investigación evaluaron a catedráticos concretos de manera positiva por su distinción, y en cierto modo o más negativamente por su aspecto relacional (o viceversa). Esto es una forma de evaluación y atribución que se explica por la teoría de la resonancia adaptativa, que subrayamos antes como una dimensión de las teorías del liderazgo implícito. Pero la idea es que este tipo de catedráticos es improbable que sirvan como prototipos de un catedrático «que lidera», ya que no dan la talla en la manifestación de la combinación *ideal* de distinción y aspecto relacional.

El ejercicio de la cátedra «que lidera» representa una profesionalidad que sus colegas noveles exigen de los catedráticos, y cuyas expectativas están formadas por los ejemplos de catedráticos prototípicos «que lideran» y que influyen en «los liderados». Pero, desde la perspectiva de los propios catedráticos, ¿qué significa la noción de un ejercicio de la cátedra «que lidere», y cuán proclives son a abrazarlo, e incluso a practicarlo? Estos asuntos serán abordados en los capítulos que siguen, en la Parte III del libro.

III

LAS PERSPECTIVAS DE LOS CATEDRÁTICOS

Convertirse en catedrático en la academia del Reino Unido. Negociando un camino

«La cátedra es normalmente, y para la mayoría, el más alto objeto de ambición vocacional», escribía Halsey en 1992. No queda claro si esta afirmación representa una idea preconcebida por parte de Halsey, o si se basa en su estudio de campo de los académicos del Reino Unido, realizado en la década de 1970 y la de 1980, pero, sea como sea, parece tener sentido aún en el siglo XXI, y muchos comentaristas (por ejemplo Douglas, 2013; Macfarlane, 2012a; Özkanli & White, 2008; Rayner et al., 2010; Tight, 2002) reconocen el ejercicio de la cátedra como «una posición que marca la cúspide de una carrera académica» (Rayner et al., 2010, p. 617), mientras que Jürgen Enders observa que «en el Reino Unido parece (...) que están creciendo las expectativas del personal de rango medio, y que la no-promoción tiende a ser considerada como un fracaso» (Enders, 2000, p. 22).

¿Entonces el ejercicio de una cátedra es por tanto una meta que todos los académicos tienen en mente? No necesariamente, afirma Sutherland (2017, p. 743): «muchos académicos no tienen la más mínima aspiración de ser titulares o de tener una cátedra. Lo que entienda por éxito un académico puede estar abajo en la lista de prioridades de otro»; una visión que confirma el estudio *Catedráticos que lideran*, que revelaba que menos de un tercio (32.7 por ciento) de los encuestados indica una ambición «definida» por convertirse en catedrático, y por encima de un cuarto declaró que no tenía esa aspiración⁶⁰. Aunque evidentemente no es para todo el mundo, en torno a una décima parte de los académicos del Reino Unido de hecho sí emprenden el camino que conduce a la cátedra. ¿Qué les espolea a hacerlo, y cuán fácil (o dura) es esa transición? Por citar una vez más a Halsey (1992, p. 200): «¿Qué capacita a hombres y mujeres para intentar este grado de la carrera académica?» Al abordar estas preguntas, este capítulo destapa parte del proceso de convertirse en catedrático.

Privilegio, rendimiento y personalidad: ¿Ingredientes del ejercicio de una cátedra?

La selección de John Fisher en 1502 para la cátedra de teología de Lady Margaret en Cambridge puede que haya tenido algo que ver con el hecho de que fuera el confesor de la fundadora de la cátedra. Era la época en la que la promoción de uno (en la sociedad) dependía de los contactos; era un proceso de apadrinamiento que inevitablemente perpetuaba el privilegio; como señala Brockliss (2016, p. 49): «Antes del siglo XIX (e incluso entonces), era difícil la movilidad social si no se tenía el mecenas adecuado». Aun así, él sí era el arquetipo del clérigo medieval —aunque de uno exaltado— y los deberes episcopales de Fisher, a cuenta del salario y privilegios que se le derivaban como obispo de Rochester, debían haber sido de mucha más importancia para él que su cátedra en Cambridge. En la Inglaterra medieval, la carrera académica solía ser un negocio suplementario con relación a un puesto mucho más lucrativo y de estatus dentro de la Iglesia.

No obstante, incluso la calderilla que el negocio suplementario de los académicos aportaba a los clérigos en la era Tudor, no se lo podrían haber procurado sin esa forma de privilegio que representa el patrocinio. Bajo una apariencia diferente, el ejercicio de las cátedras y el privilegio continuaron yendo de la mano en el siglo XX, quedando inextricablemente ligados incluso en la academia del siglo XXI, dado que, mientras que Hoskins (2012) identifica que ocho de las veinte mujeres catedráticas de su estudio del siglo XXI tenían un origen de clase trabajadora, el estudio más temprano de Halsey (1992, p. 204) revelaba que la promoción a cátedras está estrechamente vinculada con tener un origen de clase media-alta:

Es significativamente más probable que un miembro del cuerpo de catedráticos haya surgido de las clases medias. O por decirlo de otra manera, si se tiene un origen de clase obrera es menos probable que este conduzca a un puesto como catedrático, siendo la ratio de esta formulación de un 0.73.

Es más, tanto Halsey (1992) como Ward (2001, p. 292) vinculan el haber tenido la experiencia de una educación superior de élite con la ocupación de una cátedra; algo interesante es que aunque estuviera centrado en universidades escocesas, el estudio de Ward reveló el efecto significativamente positivo que tiene tener un doctorado de Oxbridge para las perspectivas de promoción de un académico». Aun así, una vez identificadas las dimensiones del privilegio que caracterizaban en los setenta y ochenta la ocupación de una cátedra, Halsey luego presenta datos que subrayan que los logros de investigación tienen mayor influencia en las prospectivas de promoción que «los orígenes, la educación y la formación de quienes participan en las profesiones académicas» (pp. 206-207):

Descubrimos que las actitudes ante la investigación y el rendimiento están muy vinculadas con entrar en el cuerpo de catedráticos. Los catedráticos son dos veces más propensos (la ratio es del 2-19) que los académicos no catedráticos a dar prioridad a la investigación. Ellos son además al menos dos veces más propensos (1.94) a otorgarle el mismo peso a la docencia y la investigación en comparación con otros rangos que se orientan más hacia la docencia. Los registros de publicación cuentan una historia similar. Es ocho veces (8.36) más probable que una persona que ha publicado unos veinte artículos se encuentre entre el cuerpo de catedráticos que una persona que haya publicado menos de diez artículos. La publicación de entre diez y veinte artículos da el doble de oportunidades de convertirse en catedrático que haber publicado menos de diez. Cada libro aumenta las posibilidades de ser catedrático en un 0.43 (1.439; por tanto tres

libros más que duplican las posibilidades.

Un cuarto de siglo después de que los hallazgos de Halsey fueran publicados, es fácil imaginar que poco ha cambiado; la investigación parece seguir siendo el indicador clave de la cátedra potencial, y el criterio clave de promoción, «por definición, convertirse en catedrático se logra normalmente por medio de una actividad de investigación exitosa», escribe Douglas (2013, p. 379), y Macfarlane (2012a, p. 91) afirma que «la excelencia personal en la investigación sigue siendo la principal razón para... la selección como catedrático». Aun así, la imagen es más matizada de lo que sugieren estas citas, dado que, tal y como observan Knight y Trowler (2001, p. 119): «la investigación puede tomar varias formas», y la gama de actividades que cuentan como lo que él llama «la dimensión de investigación» se ha ampliado considerablemente desde que Halsey recogió sus datos. En contraste con esta rígida ecuación de las publicaciones, el logro de investigación que se valora en la academia del siglo XXI incluye la captación de financiación y el impacto que la investigación tenga. Bradley et al. (2017, p. 97) describen esto último como «el espíritu de innovación y mercantilización relativamente reciente por medio del cual el valor de la investigación se define en términos de sus resultados más inmediatos «en el mundo real». De hecho, el estudio de Ward revelaba que «las perspectivas de promoción académica se inclinarían en favor de quienes tienen un buen registro de publicación, los *ganadores de becas*, los doctorados de Oxbridge y los pertenecientes al ámbito médico» (Ward, 2001, p. 300, cursivas añadidas).

Una distinción clave entre el cuerpo de catedráticos tal y como lo veía Halsey y como es en el siglo XXI es que —probablemente desde el intenso periodo de reformas en la educación superior que se produjo en torno al cambio de milenio— su naturaleza ha evolucionado para incorporar un área más amplia y más variada y dispar de responsabilidades, provocando el comentario satírico de Laurie Taylor, que presentamos en el Capítulo 1. Más recientemente, ha surgido otra nueva categoría de catedrático, como reacción de varias universidades del Reino Unido a la exigencia impuesta por el gobierno de que la investigación tenga un impacto: el catedrático de participación pública⁶¹. Del académico actual, diestro en tener impacto, en general se espera que priorice (y a menudo lleva un registro) y no escatime a la hora de aparecer en la televisión y otras participaciones en los medios, estimulando el interés de la población y la curiosidad intelectual.

Pero, sea cual sea el «género» o «categoría» que el catedrático/a termine representando, ¿cómo llega un académico a ocupar una cátedra?

Ponerse manos a la obra

El modo en que los académicos se convierten en catedráticos y qué les prepara para hacerlo varía en gran medida, cosa que refleja la polifacética heterogeneidad de dicho cuerpo, tal y como sugiere el resumen de Hoskins (2012, p. 88, cursivas añadidas) de las experiencias de transición de su estudio sobre veinte mujeres:

Cuando se presentaron para una cátedra, estas mujeres no dudaron en considerar su oportunidad de éxito. Para algunas, incluso la mera consideración de presentarse era un salto psicológico. Otras miembros de la muestra, particularmente aquellas que afirmaban haber planificado sus carreras, lo consideraron como una realización de sus metas y objetivos de carrera que daban por supuesta. Los puntos de partida y la progresión de los itinerarios de las encuestadas diferían marcadamente.

Mi estudio *Professorial leadership preparation and development* reveló los detalles de los itinerarios que los académicos habían recorrido hasta la ocupación de su cátedra, y exponía la existencia de una amplia variabilidad entre los participantes. En un extremo del continuum residen las actitudes que sugieren elevados niveles de confianza en uno mismo, manifestados por catedráticos que sugirieron que no dudaron ni de su capacidad ni del hecho de que merecieran ser promocionados. Localizados en el extremo opuesto, se hallaban sentimientos como los expresados por un encuestado anónimo en una universidad post-1992: «No tenía ni idea de lo que los catedráticos hacían hasta que pasé a convertirme en uno. Eran figuras fantásticas. Les miraba desde la distancia, pero nunca esperé unirme a sus filas», que reflejaba unas actitudes que, tal como fueron relatadas o descritas, sugerían más bien inseguridad o simple modestia. Abarcando estos dos extremos había un espectro sutil y con matices de evidentes variaciones actitudinales.

En representación del extremo de aquellos «con confianza en sí mismos» o «seguros de sí mismos» del continuum estaba Will, el catedrático STEMM, que comentó brevemente su promoción:

LE: ¿Puedes recordar cómo te sentiste cuando supiste que habías conseguido el empleo, que ellos te estaban ofreciendo el puesto? ¿Te quedaste absolutamente alborozado o simplemente cogiste el ritmo...? ¿Esperabas conseguirlo?

Will: Sí, [ligera risa]... Cogí el ritmo, realmente; sí... De modo que cuando fui seleccionado como catedrático aquí estaba yo... ¿Qué edad tenía?... 36. Y había personas 20 o 30 años más mayores que yo que no habían conseguido ese grado, y esa es una situación un poco extraña.

LE: ¿Lo encontraste difícil?

Will: No, no realmente [ligera risa]. Tengo bastante confianza en mí mismo (Will, universidad pre-1992).

Esta aparente confianza en sus competencias y preparación para desempeñar el ejercicio que le acompañaban resultó evidente en todos los participantes del estudio que encajaban en la categoría de catedrático de «treinta y tantos» años⁶². Tres entrevistados—todos ellos hombres empleados en universidades pre-1992— se identificaron como tales, mientras que un cuarto parecía encontrarse también en los treinta pero no reveló su edad.⁶³ De estos cuatro, dos representaban disciplinas STEMM y los otros dos eran catedráticos de artes y humanidades. Dos de ellos ocupaban cátedras de renombre. De aquellos con quienes traje a colación el espinoso tema de si consideraban que habían sido promovidos prematuramente, todos rechazaron de plano la idea.⁶⁴ Al preguntarles si sentían que se merecían la cátedra, Harry, el catedrático STEMM, por ejemplo, respondió:

«Creo que me la merecía. Quiero decir, creo que, juzgando en comparación con la gente que estaba ahí entonces, creo que me la merecía, porque era capaz de... Era capaz de demostrar que había operado muy por encima de las expectativas... Creo que me la merezco, y creo que es mucho lo que gana [la

universidad] teniéndome en ese cargo. Y aunque sucedió más o menos un año antes de lo que esperaba... Creo, sabes, sí, creo que la conseguí de manera justa. Y tengo ese nivel de suficiente confianza en mí mismo como para pensar que la merezco. Creo que hay unas pocas... personas, creo lo bastante arrogantes como para pensar eso».

Seamus, un catedrático de artes y humanidades, se consideraba de manera similar como merecedor de su promoción, basándose en la calidad de su trabajo, y justificaba lo que él consideraba como juventud argumentando que, en un clima competitivo, el rendimiento y el logro probado tiene más peso que las consideraciones vinculadas a la edad:

«Es un campo muy competitivo. Quiero decir, esa es la pura verdad, y tienes a personas muy talentosas e inteligentes y políticas en el campo, y eso brinda enormes beneficios al campo. Pero hay ciertas dificultades que vienen con... y, desde luego, a veces te promocionan por delante de personas que... que tal vez estén mejor situadas para ser promovidas, etc. Tienes que vivir con eso, realmente. ... [La ocupación de una cátedra] en cierto sentido... es simplemente un título; es simplemente una cuestión de estatus; y creo que *es* esto para mucha gente. Pero eso no me interesa en absoluto, y sin duda no fue la motivación para convertirme en catedrático. Supongo, en ese sentido, me imaginaba que... mi trabajo... bien merecía convertirme en catedrático. De modo que, en ese sentido, fue un, una especie de... una cuestión de simplemente verlo como el siguiente paso, supongo, y pensar: de acuerdo, puedo... Y *debo* estar allí, de modo que voy a ir a por ello». (Seamus, catedrático de artes y humanidades, universidad pre-1992).

Ilustrando el otro extremo del continuum se hallaba el relato de Joanne, una catedrática de empresa y gestión, que contaba que había sido «descartada» en una promoción para profesora adjunta en su actual universidad pre-1992; un hecho sobre el que ella reflexionaba con evidente ecuanimidad: «No tenía expectativa de conseguirlo, y estaba contenta con mi feedback. No estaba decepcionada; sentí sabes, que era un buen feedback... muy alentador», antes de presentarse con éxito a la promoción interna para una cátedra. Ella atribuía su eventual éxito a la responsabilidad que había demostrado en un cargo administrativo departamental que había sido muy duro.

Hubiera sido más fácil inferir la simplista idea preconcebida que las mujeres catedráticas tienen menos autoconfianza o menos seguridad que sus homólogos hombres. No obstante, mi investigación no reveló ninguna evidencia clara de que tal disparidad actitudinal estuviera vinculada con el género, sino que además muestra evidencias que socavan dicha idea preconcebida, ya que, aunque los datos generados por la entrevista incluían varios ejemplos de comentarios que expresaban varios grados de autoconfianza, inseguridad o incluso (concreta al contexto) de una autoconfianza relativamente baja, estas provenían tanto de mujeres como de hombres.

El catedrático de ciencias biológicas Brian, por ejemplo, admitía haber esperado que su solicitud de promoción no tuviera éxito: «de hecho me sorprendió que me la dieran... mi expectativa era que no me la iban... a dar... No tenía ninguna esperanza de lograrlo; solo esperaba, en realidad, recibir feedback». Mientras que la catedrática Catherine evidentemente tenía más confianza en su éxito, aunque tampoco excesiva:

«Bien, ellos animan con mucha fuerza —al menos en esta facultad— a la gente para que se presente. Hubo muchas personas que ocupaban un sitio en este comité de promociones que pensaba razonablemente que la iba a conseguir. Y aunque no estaba segura de que *la iba a conseguir*, confiaba en que no estaba

tampoco malgastando mi tiempo». (Catherine, catedrática de lingüística, universidad pre-1992).

Los relatos de Catherine y Anthony ilustran cómo, a la hora de ir a por una promoción a cátedras en el Reino Unido, no solo es clave la propia agencia del solicitante para la naturaleza y resultado del proceso, sino que la iniciativa para con los procedimientos institucionales también es importante, y hay algunas universidades que permiten (solo) que sea la autodeterminación de estar listo la que inicie el proceso de solicitud, mientras que otras solicitan procedimientos que se basan de manera predominante en el nombramiento y respaldo de tu departamento. Con toda su variabilidad a lo largo del sector, los procedimientos institucionales añaden capas de complejidad a los caminos de los académicos hacia la promoción, dado que mientras que hay quienes no valoran los riesgos de que una solicitud sea considerada como prematura y audaz, para otros puede que eso les mantenga alejados del tema. Para colmo, otras dimensiones de la vida de los académicos contribuyen a añadir complejidad a la empresa de ser promovido.

Como los entrevistados relataban, los caminos para ocupar una plaza rara vez son lineales, y casi nunca se abordan —ni mucho menos se recorren— en soledad; invariablemente implicaron el «acompañamiento» de los demás, por medio de cierta forma de agencia humana directa o indirecta, que se puede haber manifestado como apoyo moral, aliento o respaldo, o de un conjunto de circunstancias o una situación que llevó al académico a situarse en una cierta dirección. No hay dos caminos iguales, y los que comparten semejanzas inevitablemente varían en los detalles.

Varios entrevistados —incluyendo a Diane, la catedrática de lenguas modernas extranjeras, y Alison, la catedrática de estudios de la educación— describieron que sus caminos les habían conducido a lo que Joanne, catedrática de empresa y gestión, llamó «el turbio mundo de la continuidad en la universidad», y que para ella consistió en asegurarse ofertas de empleo como catedrática en otras universidades antes de que su propia universidad la animara luego a promoverse apresuradamente. En algunos casos, estas incursiones en el territorio de la continuidad eran descritas como del todo no planificadas incluso con académicos plenamente decididos y esperando adoptar la cátedra externa ofrecida, hasta que llegaba inesperadamente una contraoferta de su actual empleador; como explicaba Alison: «No estaba haciéndolo deliberadamente para serles infiel porque no comprendo cómo hacer ese tipo de cosas... Constantemente me sentía como si estuviera en un mundo ajeno teniendo estas extrañas conversaciones truncadas que nunca sabía muy bien con qué reglas se regían». En otros casos, las tácticas para asegurar la continuidad se presentaban con seguridad de cómo «se juega en el sistema», como decía Tom:

«Es útil que tus empleadores piensen que: a) estás haciendo un muy buen trabajo y eres más o menos indispensable, y (b) hay otras personas ahí fuera que están interesadas en emplearte y pueden robarte. Y si tu empleador piensa eso, entonces es un escalón que puedes usar para subir la escalera de la promoción y lograr reconocimiento, o un salario más alto. Y de modo que hay métodos estratégicos para hacer eso. No estoy real y activamente buscando otro empleo... pero, en ocasiones, logro que me consulten o que me aborden para determinados empleos en otros lugares, y me aseguro de que el jefe de departamento o la universidad lo sepan indirectamente». (Tom, catedrático de física, universidad pre-1992).

Los caminos de algunos entrevistados, que a menudo se han manifestado con una determinación decidida y resolución por lograr sus ambiciones, de maneras que reflejan lo que Sternberg (199, 2008) llama «inteligencia exitosa», parecían responder a una iniciativa más estratégica. Por ejemplo Elizabeth, la catedrática de artes y humanidades, se centró durante unos veinte años con decisión en asegurarse una cátedra en una antigua universidad de Escocia que ella consideraba perfectamente alineada con sus intereses y pericia en la investigación. Reflejando la observación de Sternberg (1999, p. 298) de que la «inteligencia implica no solo modificarse a uno mismo para encajar con el entorno (adaptación), sino también modificar el entorno para encajar con uno mismo (modelado) y, a veces, encontrar un nuevo entorno que encaje mejor con las habilidades de uno, valores, o deseos (selección)», ella recordaba el momento en que, como investigadora en los inicios de su carrera, unas dos décadas antes, al oír que se había seleccionado a un nuevo candidato para la cátedra, había resuelto firmemente lograrla un día: «*Yo quiero ese puesto*». Y desde 19**⁶⁵ esa ha sido mi meta de carrera». Su preparación táctica para esta cátedra específica implicó desarrollar su carrera —también asumiendo responsabilidades de gestión y liderazgo mientras ocupaba una cátedra en una universidad diferente— para asegurarse ser una seria aspirante. Su estrategia valió la pena, y en el momento de la entrevista de investigación llevaba cinco años en esa renombrada cátedra que había sido durante tanto tiempo el foco de sus ambiciones profesionales.

Otros entrevistados parecen haber recorrido su camino con menos resolución y estrategia, y en algunos casos aquellos fueron enrevesados y serpenteantes; en algunos casos parece que hayan surgido casi como por azar, como una excursión no planeada y que en cierto modo logra terminar bien al final. Ese parece haber sido el sendero que se encontró siguiendo Eric, el catedrático de estudios de la educación:

«*Sucedio* que me convertí en lector senior. *Sucedio* que me convertí en profesor titular... Casi —y entonces: «Oh, realmente debería presentarme candidato»— y *si* me presenté a cátedras en otros lugares pero, por una variedad de razones, no sucedió... Creo que si alguien me hubiera tomado bajo su ala mucho antes, y me hubiera hecho sentarme y me hubiera dicho “Vale, tú eres un lector senior”, vamos a mirar los criterios para ser profesor adjunto, y luego para una cátedra», entonces... [se encoge de hombros]». (Eric, catedrático de estudios de la educación, universidad pre-1992).

El interés por su promoción de Angie, la catedrática de Derecho, parece haberse desarrollado gradual y progresivamente, y se intensificó con el ejemplo de una mujer que era su modelo de conducta. Cuando se le preguntó si siempre había aspirado a ser catedrática, ella respondió:

«No... cuando empecé mi grado en Derecho... quería cumplir los requisitos... Y creo que duró en torno a dos trimestres... Pero estaba interesada en investigar —que es la razón por la que hice un grado en investigación— y sencillamente descubrí que adoraba dar clase, y nunca pretendí dedicarme a la enseñanza... pero realmente... realmente disfruto de la enseñanza. Y disfruto haciendo investigación... y creo que fueron esas dos cosas combinadas la que me pusieron en el camino de pensar que tal vez podría conseguir un empleo como docente a tiempo completo. Y entonces prendió la idea de llevar a cabo investigación, y luego llegaron los libros... y... en fin, empecé a pensar en cosas como: bien, realmente sería bonito ser una catedrática... Y había una mujer catedrática... Creo que ella rondaba por los treinta y algo cuando se la nombró catedrática, y realmente aspiraba a... realmente quería hacer eso. ... Supongo,

que si eres una académica... Veía ser catedrática como la cosa más alta que se podía conseguir». (Angie, catedrática de Derecho, universidad pos-1992).

Aunque, en el caso de Angie, fue espoleada en parte por el ejemplo de un modelo de conducta con quien ella se podía identificar, la posibilidad de que la cátedra fuera una opción profesional viable depende a veces del tipo de validación que suele provenir de la intervención de otra persona; como relataban varios entrevistados, incluyendo la catedrática de estudios de la educación, Alison, que recordaba: «Una amiga fuera de la universidad dijo: «Hay un montón de personas que tienen menos que tú; ¡ve a por ello!»» Contando como una forma de patrocinio, la sugerencia de que alguien tiene potencial como catedrático, o que su promoción es algo que se espera desde hace mucho tiempo, puede servir como un suave despertador, o incluso como un agudo empujón, que, ilustrando lo que refiero en el Capítulo 7 como la cambiante naturaleza de la mayoría de ideales laborales de las personas, alienta la reconsideración de su yo futuro. También puede dar el pistoletazo de salida o representar la etapa temprana de un proceso de bola de nieve de «respaldo colectivo»(DeRue & Ashford, 2010; Humphreys et al., 2015): esto es, el apoyo consensuado para que una persona pase a ser miembro de un grupo social en concreto (como el cuerpo de catedráticos) que, a su vez, puede reforzar su propia identidad como tal.

Representando una forma de agencia, ese tipo de aliento o patrocinio entre compañeros puede producirse dentro de procedimientos institucionales (formales e informales) que están vinculados a las políticas de promoción. Alan, el lector de química que participó en el estudio de *Catedráticos que lideran*, identificó ese tipo de procedimientos como un obstáculo potencial que se cernía en el horizonte de su camino hacia la cátedra: «Si quiero ser promovido a catedrático entonces dependo *totalmente* de los catedráticos. ... En esta universidad tú mismo puedes proponer tu promoción, pero eso no es lo normal conseguirla así, no creo. Y de todos modos, hay un tribunal de catedráticos, que decide si debes ir adelante.. por ello, debes, naturalmente, dirigirte a ellos para que te guíen sobre cómo montar una solicitud sólida».

Aun así, en tanto que estímulo para la proactividad, infundir aliento no es coto natural de los colegas de trabajo; puede provenir de cualquier fuente reconocida por el receptor como confiable, creíble, y basada en un conocimiento autorizado del contexto relevante y los estándares dominantes. Greg, el catedrático de ciencias sociales, reconocía que quien plantó en su mente la idea de lo que *podría* ser o *sería*, y alimentó con la conciencia de su propia eficacia fue su esposa, quien le dio el empujón para continuar con su itinerario de promoción, del lectorado a la cátedra:

«Cuando mi mujer y yo nos conocimos, yo llevaba un par de años siendo lector, y ella trabaja... en... una universidad del Russell Group... Ella en realidad trabaja con muchos catedráticos... y me decía a menudo, en fin: “Conseguirás un día una cátedra porque eres muy bueno”. Ahora, en fin, todos les decimos a las personas que queremos lo buenas que son, así que le dije que era bonito que me lo dijera, pero no necesariamente me lo creía, no... Pero, en realidad, pensé, ¿no sería interesante ver si... la *calidad* del trabajo que estoy haciendo se considera comparable con la de un catedrático? Y tuve una conversación con algunas personas aquí sobre ello, y conseguí mucho apoyo. La gente decía «Oh sí, ¡otro par de años, otro par de años!» y otros decían: “Oh, ¡faltan unos tres o cuatro años!, en fin”. Y la mayoría

de gente decía: “Otro par de años”, y lo que pensé fue: en realidad, no tienen que ser un par de años, ¿o sí? Vamos a darle una oportunidad y ver qué pasa, y en fin, ¿qué es lo peor que puede pasar? Que te quedes donde estás. De modo que fue una especie de cosa gradual: nunca fue una ambición, no.

... Y alguien entonces dijo, “Bien, tienes el nivel 1 [del cuerpo de catedráticos]; deberías ir a por el nivel 2. Pero si fuera tu, en fin, quiero decir, es un tremendo salto, ¿no?; vas a dejar esto durante unos años”. Así que pensé: vale, voy a ignorarte completamente y voy a intentarlo demasiado pronto, como un experimento, para ver qué podemos aprender del proceso de solicitud. Desgraciadamente, no aprendí nada ¡porque lo conseguí!». (Greg, catedrático de ciencias sociales, universidad post-1992).

Subrayando la complejidad con la que se entrelazan diferentes influencias agenciales, el relato de Greg ilustra cómo el «aliento» puede llegar bajo muchas formas, también cuando te aconsejan darte una tregua. Manifestando una tranquila autoconfianza —o, al menos, indiferencia hacia el potencial fracaso— él parece haber penetrado en una reacción perversamente desafiante, espoleada por el hecho de que su esposa fomentara su autoconfianza y él interpretara los consejos como excesivamente cautos.

La narración completa de la entrevista de Greg ilustra el cambio actitudinal en acción, y cómo el cambio gradual de su percepción sobre su propia eficacia y potencial influyó en su planteamiento del desarrollo de su carrera de manera concreta: por medio de la promoción. Como sugieren sus comentarios anteriores, para él el camino hacia la cátedra no termina con su primera promoción a una cátedra; continuó desarrollando su ejercicio de la cátedra hasta ser promocionado de nuevo: a un rango más alto dentro de los catedráticos de su universidad. A pesar de que esa compensación no siempre se diera, el cambio post-promoción fue reconocido por la mayoría de entrevistados como un rasgo de la asunción de la cátedra; reconocían que el camino de desarrollo que ellos pensaban terminaba abruptamente ahí, en realidad continuaba.

Cruzar el umbral: lograr la cátedra

La idea del ejercicio de una cátedra como un cometido distinto es evidente incluso entre aquellos que no son (aún) catedráticos. Una de los entrevistados, Eleanor, identificaba lo que ella consideró como un rasgo del ejercicio de una cátedra «que lidera»: el reconocimiento de que la promoción trae consigo nuevas responsabilidades y una replanteamiento del rol: «De hecho, algunas personas que conozco que se han convertido en catedráticos, en realidad, lo ven como... un tipo diferente de empleo; no es el mismo trabajo que has estado haciendo hasta ese momento. Y tienden a ser personas que hacen mejor su trabajo».

La observación de Eleanor se alinea con la percepción de Bruce Macfarlane (2012b, p. 182) de que: «convertirse en catedrático es más que la simple promoción a un grado profesional más alto. La mayoría lo percibe como un nuevo rol que conlleva importantes responsabilidades intergeneracionales» y de hecho, cuando subrayan qué significa para ellos atravesar este significativo umbral profesional en la academia, muchos de los catedráticos que contribuyeron al informe *THE* sobre qué es lo que cambia, si es que lo hace algo, cuando te conviertes en un reconocido catedrático, no, lo entienden como la

llegada al final de un recorrido.

La catedrática de geografía de la Universidad de Durham, Harriet Bulkeley, por ejemplo, señalaba: «Llegué a considerar ser catedrática no tanto como una insignia de honor o un destino fijo, sino como un viaje», mientras que el catedrático de biología estructural, Stephen Curry, confesaba que, habiendo anticipado poco o ningún cambio, entonces descubrió: «El trabajo cambia, y te cambia a ti. Convertirme en catedrático alteró mi autoimagen y cómo pensaba que los demás me verían» (Participantes, 2016).

Una pequeña minoría de mis entrevistados de la investigación le restó importancia a la idea de una transición de este tipo, y sugirieron que ninguno de sus roles ni actitudes habían cambiado tras la promoción. Catherine, la catedrática de lingüística, por ejemplo, al preguntarle sobre ello, admitía que percibía la promoción a cátedra simplemente como un medio de reconocimiento de sus logros: «Para ser sincera, hasta que rellené tu cuestionario no había pensado en ello. No creo que se nos condujera a pensar que existía un rol específico para los catedráticos, y, con total sinceridad, nunca me entró en la cabeza. Me encajaba más en la cabeza que era [risas] —va a sonar un poco horrible—, una especie de, compensación por haber llegado tan lejos».

Otros miembros de esta minoría incluían a un entrevistado que formaba parte del cuadro de catedráticos titulares relativamente reciente (de los noventa) de la Universidad de Oxford. Distinto de las cátedras estatutarias de Oxford, mucho más prestigiosas —que son cátedras nominales— las cátedras titulares evidentemente no aportan ningún aumento de salario ni ninguna expectativa de cambio de cometido o deberes. El entrevistado explicaba: «Me dieron el título de distinción de catedrático, de modo que no soy *técnicamente* un catedrático, pero tengo el *título* de catedrático —que es una de las rarezas de Oxford». Tres encuestados anónimos aclararon la naturaleza distinta de este tipo de cátedra que hace de ella una anomalía dentro de los catedráticos del Reino Unido dado que no tiene una escala de salario distinta y no implica ningún cambio o transición, en absoluto atravesar un umbral y ninguna implicación en materia del liderazgo académico que se practicaba antes de que se le concediera el título:

«Mi institución (la Universidad de Oxford) debería justificadamente ser excluida de tu informe, ya que su estructura margina activamente a los catedráticos y su rol aquí es improbable que sea el que juegan en la mayoría de otras universidades del Reino Unido (y me baso en haber sido catedrático en otras dos universidades). Actualmente ocupo una cátedra como titular en Oxford, cuyas responsabilidades son las mismas que las de los compañeros “normales” del *college*. Dicho esto, dado que he ocupado una cátedra estatutaria antes, y porque estoy ligeramente más avanzado en mi etapa profesional que muchos de mis colegas, trato y asumo algunas responsabilidades de los catedráticos estatutarios estando en mi actual posición. En mi institución (Oxford), ser un catedrático es en la mayoría de los casos algo puramente titular/honorífico; no hay aumento del sueldo o cambio de deberes respecto a un lector. Esto es atípico. Me siento muy tentado de coger un trabajo en otro lado para ser un catedrático “de verdad”».

Aun así, la mayoría de encuestados reconocía que, para ellos, la ocupación de la cátedra había traído consigo cambios. En algunos casos esto fue descrito como un cambio gradual y persistente; una especie de evolución continua dentro de lo que ellos reconocían como una fase transicional clave de la vida laboral académica: convertirse y evolucionar a catedrático. El catedrático de estudios de la educación, Eric, por ejemplo,

recordaba una conversación que tuvo el día de su promoción: «Recuerdo que me lo preguntó [nombra a un colega catedrático senior], el día que recibí la noticia, y dije “¿Qué es ser un catedrático?” Y él me dijo: “No lo entenderás realmente hasta dentro de un par de años”— y “es cómo cambies tú mismo”. Y ahora.. quiero decir, durante los últimos cuatro o cinco años...seis, siete... Me he sentido sin duda un catedrático, en el sentido de que soy un académico que lidera».

En otros casos, el cambio era descrito como lo que parece haber consistido en empezar a darse cuenta de que, al avanzar un nivel dentro de la jerarquía laboral académica, se ha traspasado un umbral, y que esto obligaba y anunciaba un cambio del modo de ser de uno en tanto que académico. En algunos casos ese darse cuenta parece haber sido abrupto y repentino, produciéndose en el momento, o muy pronto, antes de la promoción. Varios entrevistados recordaban un leve pánico o miedo que motivó un plan de acción de cómo ser un catedrático.

Katy, la catedrática de Derecho —cuyo meteórico ascenso en la jerarquía académica la propulsó directamente de un lectorado a una cátedra—, recordaba su reacción inicial cuando le ofrecieron una cátedra:

«[Estaba] absolutamente aterrorizada... y pregunté si me lo podía pensar, y hablé con... [una colega de otra universidad], y ella dijo: “Oh, cógela. Desde luego que debes tomarla; ¡no seas ridícula!”».

Ella relataba que su inquietud inicial, al aceptar la cátedra, luego dio paso a una preocupación por su imagen como catedrática, y la puesta en marcha de una presión autoimpuesta por presentarse y comportarse de una nueva forma, que ella abordó tomando el ejemplo de otros catedráticos con experiencia: «Me arreglé un poco —bien, ¡las cosas han retrocedido un poco desde entonces!...—. Me arreglé, y les pregunté a algunas personas primero qué pensaban. Y entonces pensé: bien, en realidad, pensaré en modelos de conducta: pensaré en las personas como las que me gustaría ser, y la gente como quien *no* quiero ser».

Del mismo modo que Katy, la mayoría de los entrevistados en mi estudio *Professorial leadership and development* recordaban que no se habían sentido ni preparados para la (primera) cátedra y que no lo estaban. Brian, el catedrático de ciencias biológicas, llegó al punto de contarnos que lamentó su promoción, porque no estaba preparado para el aumento de la carga de trabajo y los cambios en la naturaleza de su cometido que la cátedra traía consigo. Aunque su caso se presenta en mayor detalle en el Capítulo 10, sus comentarios, a continuación, expresan cuál fue su reacción general ante ello y subrayan los cambios que él recuerda que acompañaron su traspaso del umbral de la cátedra:

«Hace dos o tres años miré atrás y pensé: ¿por qué hice eso?—¡y es que es algo tan estúpido!— ¿por qué me presenté candidato a algo para lo que probablemente no estaba preparado? No nos dan formación, ni apoyo, ni guía. No hay una transición... sabes.. el día que te dan la promoción a la cima... quiero decir, es ya al día siguiente que te incorporas... y, desde luego, lo que sucede es que una vez llegas a cierto nivel, te conviertes en catedrático, y entonces... la universidad tiene expectativas extra para contigo... de lo que ellos quieren que *tú* hagas a cambio... De modo que estás más comprometido, haces *más* admin... bla, bla, bla». (Brian, catedrático de ciencias biológicas, universidad pre-1992).

Duncan, el catedrático de artes y humanidades, no tenía queja de su promoción, pero, como Brian, aludió a su reconocimiento de que los demás albergaban ciertas expectativas respecto a él. Antes de subrayar el impacto que ese tipo de expectativas tuvieron en su actitud y formas de plantear lo que él claramente consideró como un rol diferente, él recordó su reacción inicial —y vinculada a su continuidad— a lo que él consideraba el privilegio de haber asegurado su lugar de trabajo y custodia de una cátedra de renombre histórico:

«¡Oh, [yo era] como uno de esos medallistas olímpicos! [parodia] “¡No me lo puedo creer! ¡No me lo puedo creer!” [risa]. Y, sabes, piensas en todos esos grandes nombres que ocuparon esa cátedra en el pasado; sabes, tienes un sentido de la historia, y “¡Si tan solo pudieran verme ahora!” como si fuera [risa], en fin, la sensación de haberlo logrado. No era una ambición muy mía, de hecho, y nunca antes había intentado presentarme, no hasta hace dos o tres años; estaba muy contento tal y como estaba [como académico junior].... De modo que sí, un poco intimidado, y también, recordando esos primeros seminarios que dí en la cátedra, sabes que te van a comparar, como fue el caso, con colegas también —de la manera más educada posible— y me sentía nervioso por ello. Normalmente no me siento nervioso antes de entregar artículos, pero ¡sin duda lo estuve entonces!». (Duncan, catedrático de artes y humanidades, universidad pre-1992).

Se puede discernir un hilo común en los relatos de estos académicos —la mayoría de ellos, pero de ningún modo todos los entrevistados— que, en varios grados, reconocían que traspasar el umbral de la cátedra había traído consigo cambios en la forma en que realizaban su trabajo y cómo se percibían a ellos mismos, su lugar y posiciones dentro de los contextos vinculados al lugar de trabajo en el que se hallaban. A pesar de que se articulaba más explícita y elocuentemente en algunos casos que en otros, compartían el reconocimiento de que algo debía cambiar, o simplemente había cambiado o cambió, reflejando así la percepción de que la cátedra no es un mero grado laboral asociado a unos incrementos de salario que se ganan en reconocimiento a un logro previo, sino que implica un cometido distinto. Las variadas maneras en que ellos percibían y llevaban a cabo ese rol serán el foco de atención del siguiente capítulo.

Ocupar una cátedra en la academia del siglo XXI. La profesionalidad que los catedráticos «ejecutan»

El bien documentado contexto dentro del cual los académicos del mundo desarrollado deben ahora realizar su trabajo, un contexto que la mayoría de veces se retrata como significativamente cambiante, representa en cierto modo la profesionalidad académica «que se exige» en tanto que un clima competitivo, altamente centrado y fluido que impone sus demandas.

Esta profesionalidad es efectivamente «exigida» por los gobiernos, dado que las políticas gubernamentales —concretamente, la incorporación de ideologías neoliberales en una nueva gestión pública— han influido en el clima y la cultura que definen la academia global tal y como es en la actualidad. No obstante, «exigir» o «demandar» una determinada profesionalidad, no es una prerrogativa exclusiva de empleadores y pagadores; también puede emanar de otros agentes, como clientes, usuarios o colegas, y la Parte II de este libro da voz a ese sector —los «liderados»— que tienen un interés en la calidad y naturaleza del liderazgo académico de los catedráticos.

Aun así, como señalo en el Capítulo 2, la profesionalidad «exigida» puede, al final, quedar en nada. No importa quién sea el arquitecto, o cuán exhaustivo y detallado sea su diseño, puede terminar como un plano para una estructura que permanezca a medio construir; ya que la profesionalidad solo se «materializa» cuando se llega a ejecutar. De las cuatro versiones de la profesionalidad que identifiqué en ese capítulo —la «exigida», la «prescrita», la «deducida» y la «ejecutada»— solo la última es «real» en tanto que denota lo que los profesionales realmente hacen.

Ocupar una cátedra, por tanto —el foco de este capítulo— tiene que ver con la profesionalidad «ejecutada». Incorporando el análisis de investigación de los relatos y narraciones de los participantes de lo que, en tanto que catedráticos, hacen en el transcurso de su trabajo, y cómo y por qué lo hacen, el capítulo abre una ventana al ejercicio de una cátedra en la academia del siglo XXI.

De la profesionalidad «exigida» a la «ejecutada»: puentes, barreras y rodeos

Cuán estrechamente la profesionalidad ejecutada encaja con otras versiones de la profesionalidad está en buena parte en manos de aquellos que protagonizan dicha ejecución. Aun así, la profesionalidad «exigida» (o «requerida») *tal vez* no se satisfaga; de hecho raramente lo hace del todo. Y es que las expectativas que los demás tienen del rendimiento de uno pueden, según las circunstancias —y, sin duda, mediadas por la agencia individual— actuar como un poderoso acicate para que uno se esfuere por estar a la altura. Así es que lo que se exige o requiere termina ejecutándose en cierto grado. Así parece suceder con el ejercicio de una cátedra. Tight (2002, p. 28) señala que un catedrático de su pequeña muestra expresó «un fuerte sentido de las expectativas que pesaban sobre ellos»; un sentimiento que evidencia, también, el testimonio de Duncan, uno de mis entrevistados, presentado en el penúltimo párrafo del Capítulo 8, de la presión que él sentía por demostrarse merecedor de su selección para una cátedra con renombre histórico.

Un hallazgo clave de mi investigación es que los catedráticos, que se presentan como triunfadores y se enorgullecen de su rendimiento, en general desean satisfacer las expectativas de la gente. Fergal, el catedrático de artes y humanidades, por ejemplo, comentaba: «Creo que la promoción trae consigo ciertas cosas que tienes que hacer. Pero, sin duda, el título y el rol crean expectativas de ti en diferentes personas que crean diferentes expectativas, y, ya sabes, como un ser humano normal, trato de responder a las expectativas».

Evidentemente Fergal no era el único que sostenía ese tipo de perspectivas, y son particularmente interesantes las respuestas, que se muestran en la Tabla 9.1, a un ítem dentro del cuestionario en red que sirvió para el estudio *El liderazgo académico de los catedráticos en tiempos turbulentos* y el *La preparación y el desarrollo de los catedráticos para el liderazgo*. Casi un tercio (31.3 por ciento) de los encuestados a la pregunta «Desde que te convertiste en catedrático, ¿has sentido alguna vez la necesidad de cambiar algún aspecto de tu práctica para satisfacer las expectativas de otras personas?» seleccionaron respuestas muy afirmativas («mucho» o «bastante significativamente/en la mayoría de aspectos»), y otro tercio (35.6 por ciento) indicó que habían intentado satisfacer las expectativas de los demás «Hasta cierto punto/en muchos aspectos». Aun así, con casi un tercio de los encuestados indicando poco o ningún deseo de adaptar su práctica a satisfacer las expectativas, es evidente que las actitudes de los catedráticos ante este asunto varían, reflejando que existen varias perspectivas sobre la naturaleza del ejercicio de la cátedra.

TABLA 9.1. RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO AL ÍTEM: «DESDE QUE TE CONVERTISTE EN CATEDRÁTICO, ¿HAS SENTIDO ALGUNA VEZ LA NECESIDAD DE CAMBIAR ALGÚN ASPECTO DE TU PRÁCTICA PARA SATISFACER LAS EXPECTATIVAS DE OTRAS PERSONAS?»					
OPCIÓN DE RESPUESTAS		FRECUENCIA	%	VALIDEZ %	ACUMULATIVO %
Válida	Mucho	117	9,1	9,4	9,4
	De manera significativa/ en la mayoría de aspectos	271	21,1	21,9	31,3
	Hasta cierto punto/ en muchos aspectos	442	34,5	35,6	66,9
	Un poco/En algunos aspectos	253	19,7	20,4	87,3
	No	157	12,2	12,7	100,0
	Total	1.240	96,7	100,0	
No válidas	No estoy seguro/difícil de responder	34	2,7		
	Sistema	8	0,6		
	Total	42	3,3		
Total		1.282	100,0		

Perspectivas sobre el ejercicio de una cátedra

Las actitudes vinculadas al propósito y naturaleza del ejercicio de una cátedra tenían evidentemente un alcance bastante amplio. Para una pequeña minoría de participantes en la investigación, el ejercicio de una cátedra se consideraba como algo que no requería de ejecución, sino simplemente como un grado académico que se obtenía en reconocimiento a su rendimiento y logro previos. Los datos que se muestran en la Tabla 9.2 son consistentes con esta perspectiva, y revelan que un 2.7 por ciento de los encuestados considera que los catedráticos no tienen un propósito diferenciador. Todo ello sugiere que se considera que la promoción no requiere maneras nuevas o diferentes de trabajar, y parece que una minoría de los encuestados considera así el ejercicio de una cátedra. Sus comentarios incluyeron: «No creo que convertirse en catedrático sea un gran salto. ... Me hicieron catedrático porque ya era lo que estaba haciendo; ¡más que por la expectativa de que yo asumiera estos roles tras convertirme en catedrático!».

TABLA 9.2. RESPUESTAS AL CUESTIONARIO QUE INDICAN EL GRADO DE ACUERDO Y DESACUERDO CON LA AFIRMACIÓN: «LOS CATEDRÁTICOS NO TIENEN NINGÚN PROPÓSITO DIFERENCIADOR»

		FRECUENCIA	%	VALIDEZ %	ACUMULATIVO %
Válidas	No	1.247	97,3	97,3	97,3
	Sí	35	2,7	2,7	100,0
	Total	1.282	100,0	100,0	

«Si hubiera tenido que cambiar significativamente lo que ya estaba haciendo para conformarme al rol de «catedrático» lo hubiera interpretado como un signo de que en realidad no estaba listo para ser promovido. En mi opinión, la idea de la promoción es compensar un conjunto de comportamientos y logros que ya existen, más que forzar a un individuo a amoldarse a algo para lo que no está preparado» (encuestado, universidad pre-1992).

«En muchos aspectos, ser catedrático es una extensión de las responsabilidades de uno, de modo que hay poco cambio significativo» (encuestado, universidad pre-1992).

Un catedrático STEMM⁶⁶ —quien, en el momento de su participación como entrevistado en el estudio hacía tres años que habían promovido internamente—, parecía tender hacia la percepción minoritaria del ejercicio de la cátedra en tanto que simplemente un grado de la gradación académica de las universidades y las estructuras de salario, sin denotar ninguna función o propósito distinto. En los ítems de respuesta abierta del cuestionario él había comentado: «Ser promovido a catedrático... ha marcado poca diferencia en mi vida laboral. Tengo la misma autonomía de siempre, y tal vez un poco más de estatus, pero nada particularmente «significativo», y: «Para ser sincero, creo que «una cátedra» se diseña principalmente como una meta laboral, y una compensación. ... En definitiva, ser promovido a catedrático es una «promoción final»⁶⁷. En su entrevista de seguimiento, y al elaborar estas perspectivas, subrayó la particular significación del contexto del lugar de trabajo, que está influido por una combinación de prestigio institucional y departamental y culturas epistémicas. El suyo era un departamento de renombre internacional que frecuentemente atraía como catedráticos a estrellas globales de la investigación y que comprendía en torno a la mitad de los académicos del departamento; él expresaba la idea: «puedes afirmar: bien, estamos llenos de gente genial, y esa es la razón por la que tenemos muchos catedráticos».

Comparado con la mayoría de los departamentos de las universidades, en los que los catedráticos constituyen una minoría del personal académico, las cátedras son menos exclusivas en los departamentos de élite que son reconocidos como canteras de excelencia, y normalmente resultan en una alabada antigüedad y una jerarquía vinculada al estatus. Analizando la información que expresa en su narración este catedrático, emergen las siguientes implicaciones, vinculadas entre sí, de esta distinta cultura. Los

rasgos que identificó son:

- El estándar de erudición en el departamento tiende a ser invariablemente excelente; la «distinción» representa la norma, y no se asocia tanto con el ejercicio de la cátedra, sino como el reconocimiento «del sello» de todo el departamento en cuanto a calidad y prestigio.
- Por tanto, casi todos los académicos se han demostrado a ellos mismos que destacan intelectualmente dentro del campo de la comunidad internacional de investigación —o que potencialmente lo han hecho—.
- Por lo tanto, casi todos los académicos requieren de un liderazgo académico mínimo o no lo necesitan en absoluto de sus colegas catedráticos.
- Casi todos los académicos son «resueltamente» exitosos y esperan ser promovidos a cátedras: la ocupación de una cátedra como la culminación natural de la carrera es la norma, más que la excepción.

Reflejando su asimilación con la cultura de este contexto más bien atípico, este encuestado respondió, cuando se le preguntó si se había planteado la cátedra como una meta explícita de carrera: «Querer convertirte en catedrático... es exactamente lo que haces. No estoy seguro de si hay nada sutil en ello: es estatus, es dinero... de modo que.. ¿por qué no? Casi todo el mundo espera terminar como catedrático... sin duda en *este* departamento, diría, casi todo el mundo espera —sin duda los de mi generación— terminar de catedrático». (catedrático STEMM, universidad pre-1992).

Él repitió los sentimientos que expresó en sus respuestas al cuestionario y sugería que, para él, hacer de catedrático era más o menos el mismo trabajo académico, aunque no cargado de un equipaje extra en forma de expectativas, ya que igualmente se sentía ya obligado o presionado por satisfacerlas. La situación laboral de este catedrático —tal y como defino el término en el Capítulo 7— estaba modelada por el contexto laboral y singular propio de departamentos de universidad de alto rendimiento y altamente prestigiosos. Y lo que es más significativo en el contexto de este libro, es que este contexto influía en su perspectiva y actitud hacia el liderazgo académico, y su rol en tanto que líder académico que, señaló él, debía dirigirse hacia sus estudiantes, más que a sus colegas:

«No siento realmente que mis colegas necesiten ningún tipo de liderazgo académico, porque se están liderando a ellos mismos. Y lo que quiero decir es que somos un departamento fuerte y todo el mundo es bueno y, sabes, no son realmente personas que *necesiten*... ningún empujón».

Al subrayar la centralidad de las situaciones laborales de la gente —incluyendo los contextos de trabajo que contribuyen a definirlos —al dar forma a la profesionalidad que deciden ejecutar, este caso sirve como recordatorio de que las expectativas vinculadas al rol —y función— que dan forma a la profesionalidad «exigida» tal vez deban temperarse si consideramos lo variadas que son las circunstancias. Más concretamente, en relación a los profesores, este caso sugiere que, sin conocer y comprender primero, en el contexto

de sus situaciones laborales, cómo ellos perciben el ejercicio de una cátedra; segundo, cómo interpretan el liderazgo académico; y, tercero, las bases y lógicas de ese tipo de percepciones e interpretaciones, es excesivamente simplista esperar automática o inflexiblemente de ellos que incorporen el liderazgo académico en su ejecución del ejercicio de la cátedra.

El liderazgo académico, lo señalo en el Capítulo 3, está mal definido y es interpretado de distintas maneras dentro de la escasa literatura académica que se ocupa del mismo. No es por tanto una sorpresa que haya emergido de mi investigación como algo que los catedráticos del Reino Unido interpretan y ejecutan de manera variada.

Perspectivas sobre el liderazgo académico

Para aquellos que se adhieren a la idea de un rol distinto como catedrático, la percepción que tienen en general y por defecto es que ese rol es, o debería ser, la de un líder académico. Aun así, como afirmo en el Capítulo 3, y en otro lado (Evans, 2017b), como no existe claramente articulada una visión consensuada sobre lo que significa el liderazgo académico, y qué implica —y por tanto cómo deben los catedráticos demostrarlo o «ejecutarlo»— no es de asombrarse que varios entrevistados expresaran incertidumbre sobre qué significaba para ellos, a veces haciéndolo equivalente a la ocupación formal de un rol designado. Tal fue la respuesta inicial de Roger, un catedrático STEMM al pedirle que lo definiera:

«Sí...bien...el...esto es difícil... Estoy asistiendo a un curso entero sobre ello... no estoy seguro aún si conozco la respuesta... pero... puede producirse por medio de un rol definido; como los jefes de departamento y directores de docencia o investigación».

Aun así, como muestra la Tabla 9.3, en un ítem de cuestionario que pretendía recoger opiniones sobre cómo se interpreta el liderazgo académico, solo la mitad de los encuestados catedráticos que respondieron al ítem incluyeron la ocupación de un rol administrativo entre la selección de sus rasgos; señalaron dos rasgos genéricos del ejercicio de una cátedra, que los participantes en la investigación *Catedráticos que lideran* puntuaron más alto: el aspecto relacional y la distinción (aunque el aspecto relacional se seleccionaba con mayor frecuencia).

TABLA 9.3. RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO A LA PREGUNTA: «QUÉ ENTIENDES POR EL TÉRMINO DE "LIDERAZGO ACADÉMICO"?» PRESENTADO EN ORDEN DE POPULARIDAD DESCENDENTE, EXPRESADO COMO PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS SELECCIONADAS POR LOS ENCUESTADOS (ESTUDIO EL LIDERAZGO ACADÉMICO DE LOS CATEDRÁTICOS EN TIEMPOS TURBULENTOS)	
OPCIÓN DE RESPUESTA (A los encuestados se les permitió seleccionar múltiples opciones)	SELECCIÓN DE LOS ENCUESTADOS (%)
Hacer de mentor/aconsejar a los demás	96,7
Demostrar una erudición ejemplar y/o pericia en la investigación	93,4

Contribuir al establecimiento de una agenda de investigación dentro de su campo	92,7
Tener un impacto en el desarrollo internacional del campo	87,4
Practicar el civismo académico dentro de la institución	80,4
Ser un modelo de conducta	78,8
Ampliando las fronteras del conocimiento del campo	76,1
Sostener un importante papel dentro de la disciplina en general	75,7
Manifestar la excelencia en la docencia	63,7
Sostener un rol administrativo sustancial dentro de la institución	50,2
Tener un perfil altamente público	29,4
Hacer avances rompedores en la pedagogía de tu disciplina	24,4

Clive, el catedrático de ciencias, también articuló una perspectiva sobre el liderazgo académico que era bastante distinta de la perspectiva en general compartida por la mayoría de los catedráticos entrevistados. Superponiéndose con la estrecha interpretación implícita en el primer comentario de Roger, que presentamos antes, la concepción de Clive parece incorporar una sólida dimensión de labor cívica o de estar brindando un servicio, en la que esto se interpreta que se escenifica por medio de los roles formales reconocidos, tanto dentro de la universidad empleadora como en las comunidades académicas disciplinares en general. El servicio de esta naturaleza a menudo se ejecuta en el centro de la escena, en primer plano, y por tanto va mano a mano con un tipo específico de distinción que refleja el reconocimiento de actividades encaminadas a la salvaguarda de la calidad, de los estándares y la reputación. Al preguntarle en esta entrevista que cómo interpretaba el liderazgo académico, la respuesta inicial de Clive —«Bien, ¿conoces mi currículum? ¿Le has echado un vistazo?»— es coherente con una perspectiva que asocia el liderazgo académico con una alta visibilidad y con una actividad que deja una huella de reconocimiento. Él después ilustró la naturaleza de la ejecución, a lo largo de su larga carrera, de ese tipo de liderazgo: «Soy el presidente de mi asociación de catedráticos. Estuve en el tribunal RAE en dos ocasiones, y fui su vicepresidente en [fecha]. Fui el presidente del grupo que escribió los estándares de referencia QAA para mi materia. He organizado congresos nacionales, edito una revista, bla, bla, bla. Y esto probablemente refleja mi forma de entender el liderazgo. Y he sido decano de la facultad»⁶⁸.

La concepción de Clive del liderazgo académico parece haber reflejado una perspectiva de la aculturación académica, de la preparación y la profesionalidad en la que resuenan algunas de las opiniones expresadas por Ken, el lector principal que presentamos en el Capítulo 5. En resumen, esta perspectiva sostiene que quienes deciden embarcarse en la carrera académica deben tomar la responsabilidad de asegurarse de que saben lo que se les exige, y deben tener el potencial y la capacidad de darlo. Como señaló Clive cuando se extendió explicando lo que significaba para él, el liderazgo académico concebido así no incluye ni roles ni responsabilidades de mentoría:

«Esta forma de civismo es como yo entendía que debía ser el liderazgo. En otras palabras, ser catedrático no iba de liderar en tu propia institución —o, al menos, no de liderar la *disciplina*—, sino que era la sensación de que tú seleccionabas a alguien que estaba cualificado para formarse sus propios juicios en lo académico... de modo que, un *grado* de liderazgo, pero sin duda no *gestión*... sin duda no hacer de *mentor* de la gente... sin duda no leer los artículos del personal novel... —ese tipo de cosas—. He echado un vistazo a los comentarios de los compañeros noveles sobre los catedráticos⁶⁹. Hacer de mentor es un rol universitario moderno, que, si tuvieras que ir a las buenas universidades de los Estados Unidos, ellos te dirían: “Estas personas no son bebés, los seleccionan o no”. Si la gente necesita ánimos es que necesita colegas con quienes hablar».

Lapierre et al. (2012, p. 766) sugieren que «la propensión de un líder por hacer de mentor» puede explicar su autoconcepto o identidad, que «refleja cómo nos definimos a nosotros mismos, y que tiene profundos efectos en la manera en que sentimos, pensamos, y nos comportamos». Según el razonamiento de estos autores, Clive, en tanto que catedrático que se declaraba no deseoso de hacer de mentor, podría considerarse que es alguien con una débil identidad relacional. Aun así, a pesar de que esto pueda ser cierto, no planteó su objeción a la expectativa de que los catedráticos deban actuar como mentores de forma introspectiva —como algo que él, personalmente, no tuviera ganas de hacer—, sino que yuxtapuso las expectativas de los demás al deseo de autonomía profesional:

«Hay montones de personas en la vida académica que quieren las cosas muy bien definidas, porque no están contentos con la ambigüedad. “¿Qué tengo que hacer para conseguir promoción, puedes apuntarlo, preferiblemente en 3 líneas de manera exacta, porque no quiero perderme en un montón de otras cosas”. Y entonces dicen: “pero, debo ser autónomo”. ¡No!, si deseas tanto detalle, en realidad estás diciendo: “Acepto que tienen que mandarme y decirme exactamente qué hacer, y he perdido mi derecho a ser un académico autónomo”».

La perspectiva de Clive es en cierto modo anormal dentro de las muestras de entrevistados. Sin duda, algunos de los rasgos del liderazgo académico tal y como él lo concebía se alinean con aquellos incluidos en las interpretaciones de algunos otros participantes en la investigación; Catherine, la catedrática de lingüística, por ejemplo, era una de los pocos entrevistados que se hicieron eco de la asociación que estableció Clive entre el liderazgo académico con el servicio a la comunidad y con el civismo institucional:

«Creo que [el liderazgo académico] debe implicar cierto tipo de servicio a la comunidad académica en la que trabajas; de modo que, en fin, por ejemplo, te podrían pedir que presidas [una asociación académica]. ... Una de las cosas que hago es que estoy en el consejo de [una asociación académica]. Ese es el tipo de cosa que se espera de mí, dentro de la comunidad en general. Dentro de la universidad, son los catedráticos los que van a ser los presidentes de la facultad, y son normalmente los catedráticos los que presiden las asociaciones de aquellas materias de las que hay varias asignaturas dentro de nuestra facultad. Son los catedráticos quienes se espera que estén en, cosas así como el comité ejecutivo».

El liderazgo académico además es descrito en la concepción que Catherine tiene del mismo: «Supongo que debes demostrar que tu investigación es, si no puntera, altamente significativa en tu campo», junto a, casi como una idea añadida a vuelapluma, una alusión a la importancia del rol de mentor: «Creo que además debe implicar ayudar a la gente para que no se queden rezagados, y debes intentar ser un modelo de conducta,

creo, para la gente que no es aún catedrática, en cierto modo». Pero lo que marca la «manera de entender» el liderazgo académico de Clive, aparte de la de otros entrevistados, son sus opiniones en contra del rol de mentoría, tan bien formuladas, presentadas antes, y que contrastaban más aún con lo que la Tabla 9.3 indica que ha sido la percepción más consensuada: que el liderazgo académico implica una fuerte dosis de un aspecto relacional que se centra en los colegas junior.

Precisamente qué tipo de aspecto relacional estaba implícito o prescrito dentro de las interpretaciones de los entrevistados es algo que varía. El catedrático clínico Ian subrayaba la importancia no solo del liderazgo estratégico, sino también de «conectar» con la gente: «Creo que tener la habilidad de trabajar a un nivel estratégico, por decirlo así, mira, si vamos a desarrollar investigación en una determinada universidad, o unidad, o donde sea, entonces, tener una especie de habilidad estratégica o planificación a ese nivel es clave. Tienes que tener eso, pero creo que el liderazgo lo requiere, creo... bien, creo que tienes que conectar con la gente a quien estás tratando de formar, que sin duda estará a un nivel más bajo».

Y el catedrático de artes y humanidades Seamus, habló de un aspecto relacional centrado en el desarrollo de la investigación: «Pensaba que, sabes, los catedráticos están aquí para brindar liderazgo de cierto tipo y estar participando en cierto modo en... en la investigación de los miembros más jóvenes del personal —no necesariamente *haciendo* investigación con ellos o... o *diciéndoles* qué hacer, pero mostrando, una especie, de activo interés en... en cómo los miembros más jóvenes del personal se están situando a la hora de hacer investigación, y tratar de alentarles a ser un poco más tácticos y estratégicos».

Como muestran los capítulos 5 y 6, los académicos no catedráticos aprecian en gran medida el compañerismo solidario de los catedráticos y pueden ser altamente críticos con los catedráticos que parecen reacios a brindarlo. Pero si los participantes en *El liderazgo académico de los catedráticos en tiempos turbulentos* y los participantes en la investigación *La preparación y el desarrollo de los catedráticos para el liderazgo* son representativos del cuerpo de catedráticos general del Reino Unido⁷⁰, parece más bien que ese tipo de críticas no están justificadas, porque, como muestra la Tabla 9.4, de aquellos catedráticos que respondieron a un ítem que pretendía determinar el alcance de su acuerdo con la afirmación: «Un catedrático debe aconsejar a los colegas no catedráticos y ayudarles a desarrollar su profesionalidad», en torno a un 90 por ciento seleccionaron las dos opciones de respuesta más afirmativas: «definitivamente/en todos los casos» o «probablemente/en la mayoría de casos».

Las interpretaciones del liderazgo académico de la muestra de entrevistados parecía confirmar estos datos de cuestionario, y muchas de aquellas incluían referencias al aspecto relacional directo, cara a cara, centrado en el desarrollo o la facilitación, destacando la labor de mentoría y el aconsejar a los colegas junior. Así era la interpretación de la catedrática de artes y humanidades, Elizabeth:

TABLA 9.4. RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO AL ÍTEM QUE LES PEDÍA A LOS ENCUESTADOS QUE INDICARAN EL GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO CON LA AFIRMACIÓN: «UN CATEDRÁTICO DEBE ACONSEJAR A LOS COLEGAS NO CATEDRÁTICOS Y AYUDARLES A DESARROLLAR SU PROFESIONALIDAD»

OPCIÓN DE RESPUESTAS		FRECUENCIA	%	VALIDEZ %	ACUMULATIVO %
Válidas	Definitivamente/en todos los casos	721	56,2	56,8	56,8
	Probablemente/en la mayoría de casos	431	33,6	34,0	90,8
	En algunos casos	89	6,9	7,0	97,8
	No necesariamente	23	1,8	1,8	99,6
	No	4	0,3	0,3	99,9
	No estoy seguro/difícil de responder	1	0,1	0,1	100,0
	Total	1.269	99,0	100,0	
No válidas Sistema		13	1,0		
Total		1.282	100,0		

«Siempre he pensado que el liderazgo académico iba de... capacitar y... facilitar las oportunidades de la gente, tanto de quien eres responsable —que si eres jefe de departamento eso incluye a todo el mundo— pero... va de capacitar y contribuir a las oportunidades de quienes están en diferentes puestos del departamento donde estoy trabajando y, cada vez más, de manera más general, en la universidad. Se me ha acercado gente de otros departamentos y me han pedido que les aconseje... que hable con ellos sobre cosas de desarrollo de su carrera... y estoy haciendo formalmente de mentora de una miembro de la administración, que me pidió que lo hiciera. De modo que va de... va de mostrar a los demás que no han tenido las oportunidades que yo he tenido, y que pueden estar abiertas para ellos, y tratar de convencerles de que mi... mi ejemplo, o una manera diferente de abordar las cosas, puede ser una oportunidad para que ellos reconsideren su propia trayectoria».

Otros entrevistados articulaban interpretaciones similares del liderazgo académico, centradas en el desarrollo profesional. Por ejemplo, Joanna, catedrática de empresa y gestión, señalaba «Creo que va mucho de... ser capaz de hacer de mentor... una especie de, brindar dirección, pero no de una manera muy dirigista», mientras que Mona, a pesar de admitir haber privilegiado las necesidades de desarrollo de sus estudiantes por encima de las de sus colegas, sin embargo identificaba algunos ejemplos de su liderazgo académico, esta vez sí centrados en sus colegas:

«Pero he hecho lo que he podido... para ayudar a las personas más jóvenes... y a las mujeres... De modo que... cosas para mejorar sus CV... cuando esta en la posición para hacerlo... lo hice. ... Invitando a un colega a hablar en un encuentro... dando consejo sobre a por qué becas ir... leyendo solicitudes de

becas... leyendo artículos... cosas como esa». (Mona, catedrática de bioquímica, universidad pre-1992).

Y la interpretación de Greg, el catedrático de ciencias sociales, también destacaba el desarrollo colegial: «Liderazgo académico... en el contexto de esta universidad, significa, para mí... en realidad, contribuir al desarrollo de los colegas... en su amplia gama de fortalezas. De modo que, no solo es desarrollo... no solo ayudar al personal a desarrollarse como investigadores, sino ayudar al personal a desarrollarse como, a falta de una expresión mejor: “ser académicos profesionales de pies a cabeza”».

Aunque fuera común para los catedráticos STEM que conducían equipos de investigación hacer referencia, dentro de sus delineaciones del liderazgo académico, a su responsabilidad de ayudar a los post-doc a asegurarse puestos permanentes, constructores de carrera, algunos entrevistados STEM identificaron el compañerismo como de naturaleza específicamente intelectual, más que pragmáticamente centrado en el avance de la propia carrera. Los catedráticos de ingeniería Liam y Denis, por ejemplo, ambos hablaron de querer plantear desafíos intelectuales, conduciéndoles a explorar nuevas maneras de pensar y extender su pensamiento:

«Para mí, liderazgo académico es hacer que las personas se interesen por lo que hacen. Dos cosas: hacer que se interesen en su trabajo y darles ideas. Supongo que la imagen que he usado es más cómo servirles que cómo dirigirles, pero, para espolear su pensamiento, hacer que miren por encima de ciertos muros que tal vez hayan construido en torno a su área, preguntándoles “¿Y si...?” De modo que, casi empujándoles a ejercitarse intelectualmente». (Liam, catedrático de ingeniería, universidad pre-1992).

«Creo que liderazgo académico es... obviamente, estar al frente de todo desarrollo disciplinar o científico y ser capaz de comunicarlos. ... Creo que la otra área del liderazgo académico tiene realmente que ver con ayudar a la gente a abordar la resolución de problemas... abordar asuntos... para pensar en las cosas de manera diferente. ... De modo que, yo creo que es... es conseguir y alentar a la gente en un ambiente de apoyo para cuestionar su propia manera de hacer las cosas. ... En última instancia, supongo, solo vas a conseguir eso si emprendes lo último... de modo que solo vas a abrirte camino si haces que la gente piense de una manera diferente». (Denis, catedrático de ingeniería, universidad post-1992).

Y varias entrevistados articularon concepciones similares, entre ellas en las varias dimensiones o componentes del liderazgo académico que enumeraron. Vincent, el catedrático de historia, distinguía entre «diferentes niveles» de liderazgo académico. «Probablemente lo entiendo a diferentes niveles... de modo que hay un liderazgo *intelectual*, hay un liderazgo *administrativo*, y probablemente diferencio entre esos dos de manera bastante fundamental en relación a los catedráticos que conozco»; y los tres «aspectos» del liderazgo académico identificados por Harry, el catedrático STEM, eran casi idénticos a las «cuatro partes potenciales» que Eric, el catedrático de estudios de la educación, describía:

«Uno es...eh... el liderazgo académico: haciendo realmente investigación y escribiendo sobre ello. Ese lado. En fin, que la gente publique artículos de alta calidad y libros...¿de acuerdo? Otra es el liderazgo administrativo, en el sentido de dirigir un claustro académico y usar tu pericia como investigador y como persona que entiende la política de la investigación en la escena nacional para ayudar a la gente a crecer y desarrollar su propia carrera. Y la última —que es una de la que la mayoría de universidades hablan de boquilla, pero que no lo contemplan seriamente casi nunca— y es la docencia».

Los estudios de *El liderazgo académico de los catedráticos en tiempos turbulentos* y

el *La preparación y el desarrollo de los catedráticos para el liderazgo* destaparon varias perspectivas sobre el liderazgo académico, cuya diversidad expresan las ilustrativas citas que presentamos antes. Una minoría de perspectivas —ejemplificadas por las respectivas referencias de Joanne y Elizabeth a «brindar dirección», y al replanteamiento de la gente de sus trayectorias de carrera, así como las aspiraciones de Liam y Denis de hacer que la gente piense de manera diferente— incorporaban referencias explícitas a influir en los demás, y algunas de estas perspectivas subrayaron además el liderazgo intelectual.

No obstante, rara vez las interpretaciones del liderazgo académico incorporan un foco explícito y predominante en la naturaleza del *resultado* que tiene la agencia de liderazgo; lejos de ello, los catedráticos tendían a identificar los tipos o categorías de *acciones* o *intenciones* que ellos asociaban con los *líderes* académicos. Y además, como mucho, podemos asumir tan solo la existencia de un vago y pasajero interés en el estudio del liderazgo, ya que por defecto y de manera pragmática estaban programados mentalmente para pensar que lo «personificaban»: y se concentraban en lo que ellos, (en tanto que) líderes académicos hacen o deben hacer. Algunos tendían hacia la identificación del tipo de acciones e intenciones propias de un líder que están implícitos o se alinean con la definición de Bradley et al. (2017) de liderazgo académico, que presentamos en el Capítulo 3, en tanto que ejecución de la visión estratégica institucional, mientras que la mayoría de ellos sugerían que sus perspectivas encajaban más con los descubrimientos de Bolden et al. (2012a, p. 6), que también destacamos en el Capítulo 3, y que indican que el liderazgo académico no va de roles formales de gestión, sino de una participación que apoya «la transición y aculturación en la vida académica».

Sería excesivamente simplista asumir que las *perspectivas* que los catedráticos expresaron sobre el liderazgo académico señalaban y reflejaban su *manera de hacer* en su cátedra, no solo porque puede que algunos hayan improvisado apresuradamente unos pensamientos vagamente coherentes (y, en algunos casos, incoherentes) sobre el liderazgo académico que articularon entonces y posiblemente, sin ninguna convicción. De hecho algunos parecían estar pescando sus recuerdos de las definiciones de los manuales; unos pocos bromearon diciendo que no le habían echado ningún vistazo a los apuntes que habían usado para prepararse para las entrevistas de trabajo, y uno de ellos refería haber debatido el liderazgo académico en un curso que estaba haciendo y resultó evidentemente que trataba de recordar el contenido de ese debate.

Nosotros por tanto no podemos saber con exactitud, primero, hasta qué punto coinciden las interpretaciones que expresaron del liderazgo académico con sus perspectivas «genuinas», y, segundo, el grado de coincidencia entre el liderazgo académico *que ejecutan* y las *perspectivas que expresan* sobre el mismo (algunas de las cuales tomaron la forma de la descripción y otras de la prescripción).

Este tipo de incertidumbre es un rasgo muy propio de la recogida de datos en las investigaciones en ciencias sociales, que se basan en su representación o recogida entre sujetos humanos.

En resumen, los investigadores deben proceder con cierta precaución a la hora de

aceptar que lo que la gente *dice* que hace o piensa coincide estrictamente con lo que creen *genuinamente* que hacen o piensan (y, desde luego, una habilidad de investigación clave es una recogida y un análisis de los datos que minimice esa disparidad o permita identificarla). En el caso de esas interpretaciones del liderazgo académico expresadas por los catedráticos, no obstante, tal vez sea necesaria una pizca más de precaución de la normal, porque la voluntad de salvar las apariencias y una autoimagen elevada pueden haber ejercido especial presión sobre ellos y haya hecho que se basen en una retórica creativa cuando se les pide una perspectiva inteligente sobre algo que, como académicos senior, es razonable pensar que tengan una opinión fruto de la reflexión.

Y es que, como observo en las primeras páginas de este capítulo, los catedráticos parecen deseosos de satisfacer las expectativas que los demás tienen sobre ellos. A continuación, se examinan algunas maneras concretas que tienen de hacer eso en su ejecución del ejercicio de la cátedra.

Satisfacer las expectativas

Aunque las opiniones sobre este asunto estuvieran divididas, la mayoría de participantes en la investigación reconocían y no negaban que ocupar la cátedra había traído consigo un cambio, y que dicho cambio parece haber sido interpretado en general como un producto de sus esfuerzos por satisfacer unas expectativas nuevas o diferentes. Entre aquellos que reconocían el cambio post-promoción había una evidente variación en la naturaleza e intensidad del cambio relatado, y que inevitablemente influyó en las maneras de ejercer la cátedra y, concretamente, el liderazgo académico.

Para algunos catedráticos, las expectativas que trataban de satisfacer eran descritas como relativamente graduales e incrementales, post-promoción y, en consecuencia, parecen haber sido aceptadas con ecuanimidad y haber sido satisfechas de manera *razonablemente* cómoda. Tal parece haber sido la experiencia de Duncan. Al subrayar los tipos de responsabilidades y roles que sentían que se esperaba de ellos, en tanto que Duncan ostentaba una cátedra de prestigioso renombre de artes y humanidades, incluyó aquellos apéndices de su cátedra que él sentía que habían surgido a partir del cambiante contexto académico externo, y otras que eran más tradicionales y propias de un embajador:

«¿Qué ha cambiado con la [promoción]? Bien, como dije, acumulé diferentes cosas. Durante dos años... Fui presidente de [una asociación académica nacional] en un momento en el que había una crisis terrorífica... Eso fue, realmente, un gran trabajo...eh... durante esos dos años.... Eh... Me convertí en delegado de [una editorial académica] tras dos años en esto... Eso es realmente bastante trabajo —un trabajo *fascinante*— pero eso es reunión de delegados cada dos semanas durante el trimestre... seis o siete propuestas de libros, normalmente... Eso viene con el tomar posesión del territorio... A veces estás en un... tribunal; a veces estás en otro, y como estaba mencionando, he estado en tribunales de promoción de cátedras de vez en cuando. A veces soy director de los estudios de grado... De modo que, como vez, siempre es ligeramente diferente... y las prioridades de uno cambian un poco, si las cosas han sido exitosas. ... Fue... bastante importante sentir que iba a ser un rol nacional y un rol *internacional*, de hecho, y viajar bastante para asegurarme que el conjunto de la [universidad] tenga una [representación favorable].

De modo que, repartiendo un montón de papeles por todos lados; recuerdo a un entrevistador [del tribunal de selección] que dijo que las dos cosas más importantes que debía tener eran ¡una maleta y papel! [risas]. Y eso es, en gran parte, cierto, de hecho, de modo que me he dedicado bastante a eso».

Como sugieren también algunos de sus comentarios, que presentamos en el Capítulo 8, para Duncan, su ocupación de una cátedra histórica tan consolidada es vista (por él y por los observadores interesados dentro de su propia universidad y su comunidad disciplinar) como una custodia. Hacer de catedrático en tales circunstancias —que contribuyen a definir la situación laboral de Duncan y el contexto de trabajo que le da forma— implica hacer valiosas contribuciones que, construidas con base en las de sus predecesores, continuaron dando forma y delineando el propósito e imagen de la cátedra dentro de un contexto externo temporalmente definido que enmarca su prestigio, propósito y utilidad. Él, por tanto, no solo perpetuaba tradiciones que seguían siendo relevantes y apropiadas, sino que además hacía mejoras poniendo su propio sello en el cometido, en respuesta a lo que él identificaba como las cambiantes expectativas de este particular ejercicio de una cátedra:

«Ahora hay mucha más expectativa en cuanto a la presencia pública; ser capaz de comunicar fuera de la materia... sabes, estar en la televisión, estar en la radio, o sin duda más que una expectativa de hacer algo con la divulgación... estar implicado con escuelas. No creo —¡sin duda la persona que estaba haciendo mi trabajo cuando yo estudiaba la carrera nunca soñó con ir a una escuela!— Eh... mucho más implicado con la creación de una facultad de grado. ... Cuando empecé aquí no había másteres... Ahora tenemos dos másteres y alrededor de 30 personas en... y otras 15 en... haciendo másteres cada año. Imaginar qué tipo de experiencia debemos estar dándoles, y dársela —ocupar un papel verdaderamente líder en eso— eso es ciertamente algo importante, y eso es lo que probablemente habría considerado como... el principal trabajo que tener en cuenta cuando me seleccionaron, y he seguido considerando que es absolutamente esencial».

Así definido, parece que el ejercicio de la cátedra tenga más que ver con la tradición que con la actualidad académica, que tiende de forma inherente al altruismo, y es similar a dirigir con una batuta que pasará a otra persona; pero asegurándonos de que el rendimiento que uno marca será mantenido por quien empuñará la batuta para conservar el podio. Como lo expresaba Duncan, la profesionalidad ejecutada como catedrático parece consistir en interpretar su parte de manera consumada y experta, aunque con modestia y humildad, más que en un distante estatus heroico y la pretensión de alimentar el propio ego.

Aun así, para algunos catedráticos participantes en la investigación —quienes ocupaban cátedras que no tenían ninguna tradición histórica ni consolidada que pudiera brindarles guía— hacer de catedrático implicó que se hicieran una idea de lo que se esperaba de ellos antes de luego decidir cómo satisfacer mejor las expectativas. Familiarizados con la retórica institucional del sector, la mayoría habían captado que se esperaba de ellos que mostraran liderazgo académico, pero, cuando tocaba *ejecutarlo*, los detalles más concretos de lo que implica el liderazgo parecen escaparse. De hecho, como muestra la Tabla 9.5, de aquellos catedráticos que respondieron a un ítem del cuestionario que preguntaba: «¿Comprendes qué requiere de ti tu institución como catedrático (es decir, ¿crees que las expectativas respecto a sus catedráticos en general, o respecto a ti concretamente, están claramente articuladas?)?», un tercio seleccionó

respuestas que sugerían cierto grado de negatividad: «en algunos casos»; «no necesariamente», o «no».

TABLA 9.5. RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO AL ÍTEM: «¿COMPRENDES QUÉ ES LO QUE EXIGE DE TI TU INSTITUCIÓN COMO CATEDRÁTICO (ES DECIR, ¿LAS EXPECTATIVAS RESPECTO A SUS CATEDRÁTICOS EN GENERAL, O RESPECTO A TI CONCRETAMENTE, ESTÁN CLARAMENTE ARTICULADAS?)?»					
OPCIÓN DE RESPUESTAS		FRECUENCIA	%	VALIDEZ %	ACUMULATIVO %
Válidas	Definitivamente/en todos los casos	246	19,2	19,7	19,7
	Probablemente/en la mayoría de casos	579	45,2	46,3	65,9
	En algunos casos	197	15,4	15,7	81,7
	No necesariamente	172	13,4	13,7	95,4
	No	57	4,4	4,6	100,0
	Total	1.251	97,6	100,0	
No válidas	No estoy seguro/difícil de responder	16	1,2		
	Sistema	15	1,2		
	Total	31	2,4		
Total		1.282	100,0		

Por tanto, el liderazgo académico que ellos ejecutaban terminó siendo definido por los propios catedráticos, e inevitablemente se basó en las ideas preconcebidas que tenían sobre lo que debe implicar y representar el ejercicio de una cátedra, y de los prototipos de catedrático que sus esquemas habían formado dentro de lo que en el Capítulo 7 yo llamo «teorías implícitas del ejercicio de una cátedra». Ese tipo de prototipos se fabricaron en torno a lo que muchos entrevistados identificaban como los modelos de conducta o modelos ejemplares influyentes.

La catedrática Joanne, por ejemplo, habló de que había tenido «una maravillosa mentora... y yo admiraba lo que ella hacía... cómo operaba», y el catedrático de ingeniería Liam admitía haber cogido a otros como modelo para su ejercicio real de la cátedra: «empecé a encontrarme con otros colegas catedráticos en la universidad y por una especie de ósmosis y trabajo en red, gradualmente empecé a coger cosas de ellos». Influenciado por una variante de ese dar ejemplo del rol, Anthony, el catedrático de matemáticas, parece haber encontrado su propia manera de hacer de catedrático centrándose al menos tanto en qué *no* hacer como en seguir los ejemplos de

impresionantes modelos de conducta: «Tengo, una especie de antimodelos de conducta... gente de la que tu has oído [manifiestamente] ciertos tipos de comportamiento con los que yo simplemente no quiero tener nada que ver: en fin, ¡hablar con alguien durante 30 segundos y ya crees que deberías aparecer como autor de sus artículos!».

Pero, «las teorías del liderazgo/del ejercicio implícito de la cátedra» y los prototipos que son un elemento constituyente de estas ofrecen solo una explicación de lo que da forma a la naturaleza del liderazgo académico de los catedráticos (práctica); hay muchos otros, que se ubican en varios niveles dentro de la compleja jerarquía de las perspectivas teóricas superpuestas. Una es la teoría de la identidad social, que, aplicada a los catedráticos, explicaría su ejecución del liderazgo académico y sus intentos por consolidar su identidad como catedráticos: «cuando una identidad social es destacada (activada) y ocupada por... los miembros del grupo actúan para hacer encajar su comportamiento con los estándares relevantes para la identidad social, de modo que estos confirmen y fomenten su identificación social con el grupo» (Stets y Bruke, 2000, p. 232). Coherente con —y acompañando y ampliando— la teoría de la identidad social está la perspectiva construccionista social del liderazgo como «algo que se co-construye por medio de un proceso que implica una serie de afirmaciones y garantías de las identidades de líder y seguidor, respectivamente.

Por medio de esta co-construcción, las identidades del líder y del seguidor son interiorizadas individualmente, reconocidas de manera relacional y asumidas colectivamente dentro del contexto social» (Humphreys et al., 2015, p. 1390). Tejiéndose implícitamente y a grandes rasgos en el análisis conceptual del liderazgo del Capítulo 3, esta perspectiva teórica sostiene, en resumen, que las percepciones que los seguidores tengan de los líderes y del proceso interpretativo social y por tanto relacional del liderazgo es prioritario para determinar que a un individuo se le atribuya el estatus de líder basándose en la identidad social construida para él/ella.

Las implicaciones de esta perspectiva para los catedráticos, en tanto que líderes académicos es que no solo, o incluso principalmente, ellos mismos son quienes tal vez se atribuyen el estatus de «catedrático que lidera», y sin duda no lo hacen basándose en rasgos de base psicológica; lejos de ello, ese tipo de estatus es co-construido por y con aquellos con quienes los catedráticos interaccionan.

Satisfacer las expectativas de los colegas es por tanto un elemento clave de este proceso social que se juega inconscientemente.

Fundamentalmente, buena parte del ejercicio de la cátedra que se ejecuta parece incorporar una dimensión de autoestilización, por medio de la improvisación y la adaptación —en la que resuena la imagen de Barnett (2011), a la que nos referimos en el Capítulo 2, del profesional moderno patinando sobre una delgada capa de hielo para evitar que se rompa a sus pies— en tanto que los catedráticos buscan guías en sus esfuerzos por satisfacer expectativas que se expresan de manera poco clara de ellos en tanto que líderes académicos, o como «catedráticos que lideran». Aunque la profesionalidad ejecutada resultante por parte de los catedráticos fuera inevitablemente

diversa en su naturaleza, estaba delineada por rasgos de la práctica de la cátedra en los que se podían discernir sus inquietudes y prioridades en relación a la satisfacción de las expectativas.

En los relatos o ejemplos de algunos catedráticos de cómo ejecutaban el liderazgo académico, su distinción (en cuanto a erudición) emerge como una preocupación dominante que da forma a sus esfuerzos por satisfacer las expectativas; en los relatos de otros catedráticos era el aspecto relacional el que parecía preocuparles más; algunos relatos parecían presentar ambas preocupaciones de manera relativamente igualitaria; y aún hubo otros preocupados por su responsabilidad de tener unos resultados sobresalientes, aunque, en cierto modo, dado que se demostraban deseosos de satisfacer las expectativas de los demás, se puede considerar que la responsabilidad por los resultados de su sector puede ser vista como una preocupación que subyace en los planteamientos de todos ellos.

Ejecutar el liderazgo académico

Por tanto, ¿de qué manera consideran los catedráticos que ellos mismos demuestran o han demostrado liderazgo académico? El rango de actividades de liderazgo identificado se corresponde con los hallazgos de Bolden et al. (2012b, p. 14): «Se incluye la supervisión de doctorados, pero de manera menos destacada; otros factores que mencionan incluyen brindar la voz de la experiencia, perspectivas y contactos externos, y guía en tribunales y promociones». Corroborando la observación de Macfarlane (2012b) de que los catedráticos lo consideran como una de sus funciones más importantes, para varios de los entrevistados de *El liderazgo de los catedráticos en tiempos turbulentos* un rasgo clave de su liderazgo académico parece haber sido haber hecho de mentores de otros —casi siempre de una manera no oficial, informal, por medio de la dispensa de consejo y guía—. Ese tipo de mentoría a menudo se centraba en la investigación, e incluyó la lectura y el consejo respecto a esbozos de solicitudes de becas de investigación y artículos para su publicación. El catedrático de artes y humanidades, Duncan, evidentemente sentía que era importante apoyar a los colegas junior de este modo, y además estar disponible en general como un recurso de conocimiento que sus colegas junior podían utilizar:

«Considero que es terriblemente importante estar disponible para cualquiera de los nuevos seleccionados que quieran acudir a hablar conmigo, e insisto en estar particularmente disponible para los que están trabajando en áreas cercanas o, como ha sucedido en algunos casos, con mis propios ex-estudiantes de grado, o trabajando en la misma facultad, o lo que sea. Se trata más bien de irradiar una especie de disponibilidad, creo, más que imponerla. Pero, espero —y creo que probablemente sea así— que la gente asuma que soy accesible y acudirá a mí; quiero decir, gente de áreas en las que no trabajo en absoluto... en los últimos años ha acudido a mí. Una chica que estaba un poco deprimida; le habían rechazado un artículo: ¿podría echarle un vistazo? Y, en fin, se sintió capaz de hacer eso. Otra persona vino buscando consejo sobre cómo deberían ser sus solicitudes de becas. Otro, acudió a mí, porque la carga de trabajo le estaba resultando un poco pesada y solo quería saber si podía decir que “No”. De modo que transmitir esa especie de disponibilidad aquí, creo, es importante».

Cuando se le pidieron ejemplos de cómo intentaba «irradiar esa disponibilidad», Duncan relataba una manera de ejercer la cátedra que se corresponde con el hallazgo de Bolden et al. (2012b, p. 13) de que «se considera que los líderes académicos... generan y mantienen un entorno que capacita el trabajo académico de gran calidad; y facilitan el desarrollo de unos académicos profesionales que se lideren a ellos mismos».

Otros catedráticos subrayaron la manera en la que ellos habían intentado ampliar la experiencia de los colegas, para ayudarles a desarrollar y mejorar sus CV, a menudo incluyéndolos en sus propias actividades. La catedrática de Derecho Katy, por ejemplo, habló de co-autorías con sus colegas junior: «He tenido varios colegas en el departamento que son noveles y que trabajan en el mismo campo, y a quienes constantemente estoy buscando, no solo para hablar con ellas sobre ideas de nuestro campo, sino para incorporarlas en publicaciones».

En casos como este, a pesar de los obvios beneficios de mejora del perfil y del CV para los colegas junior, no es su inclusión en proyectos de escritura colaborativa *per se* lo que representa liderazgo académico, como yo lo defino, sino el potencial que tiene para su aprendizaje, para estar expuestos a lo que reconocen como «una manera mejor» de abordar el asunto académico central de la redacción de textos para su publicación. La catedrática de empresa y gestión, Joanna, identificó algunas de las maneras en las que ella sentía que había logrado ese tipo de influencia en sus colegas junior de otras universidades:

«En nuestras series de seminarios, alguien bastante nuevo en la academia, un colega de [otra universidad] y un colaborador a largo plazo de la Universidad de X, me dijo que nos pondría a los tres en una solicitud. Y él la dirigió. Fue genial, porque él era PI⁷¹ —que era fantástico para él— pero luego, fuimos nosotros, quienes hicimos de mentores. Eh... estaba implicada en una [iniciativa] post-doctoral, de modo que, un colega... [que] había hecho su doctorado en [otra universidad] y yo era su mentora post-doc, y eso fue genial. Publicamos un artículo juntos a partir de eso, y fue muy divertido escribir ese artículo».

El catedrático de estudios de la educación, Eric, relataba que hacía esfuerzos similares para facilitar el desarrollo y aprendizaje de los colegas junior, dándoles oportunidades de ampliar su experiencias y, por extensión, sus perspectivas, y aumentar así sus prospectivas de promoción:

«Estoy en el comité de catedráticos y lectores de la universidad y... teníamos un profesor asociado senior y un lector, que creo que están a punto para cátedras. De modo que una de las cosas que estoy haciendo con ellos es: estamos repasando los criterios de promoción, estamos buscando cómo ellos [los colegas] encajan: estamos diciendo “Bien, ¿qué tenéis que hacer?” Este chico necesita ser conocido en la universidad. He estado lo bastante en este tribunal como para saber que si no eres conocido es muy difícil. De modo que en uno de los comités que no es tan importante —en donde él vería a toda la gente importante— dejé el cargo para que él lo tomara... que, en realidad, es bueno para mí, ¡porque significa que tengo menos trabajo que hacer! Pero, se lo expliqué así, y él inmediatamente lo consideró así y no pensó que yo estuviera tratando de cargarle a él de cosas. Una vez más, creo que ese es otro de los roles de un catedrático; va realmente de hacer que la gente pase por esas cosas».

Estos relatos de mentoría y otras formas similares de compañerismo centrado en el desarrollo profesional indican planteamientos relacionales del ejercicio de la cátedra que eran preponderantes entre las narraciones de los entrevistados. Eric no era en absoluto el

único que demostraba un liderazgo académico centrado en asegurar la continuidad de sus compañeros y dirigido a garantizar el progreso de la siguiente generación de académicos y líderes académicos. El viraje o desviación por parte de «los liderados» que yo identifiqué como un componente clave del liderazgo (académico) se producía, en varios casos, evidentemente por medio de los esfuerzos por influenciar en la empleabilidad o las perspectivas de promoción de sus colegas junior. Varios catedráticos relataron haber aconsejado y apoyado a colegas en la preparación de sus solicitudes de promoción interna; como lo expresó Katy, la catedrática de Derecho: «darles alguna idea sobre qué hacer para ser promocionado. Tienes que hacer X, Y y Z. Vamos a ver si te puedo ayudar».

Ese tipo de liderazgo práctico de carrera centrado en el desarrollo parece haber sido aceptado como una responsabilidad central propia de los catedráticos entre ciertos sujetos STEMM; de hecho, varios líderes de equipos intergeneracionales de investigación y/o laboratorios sugerían que su propia reputación dependía en ciertos aspectos de su éxito a la hora de facilitar o asegurar la progresión de la carrera de sus compañeros postdoctorales. Siendo mordaz en su crítica de un colega a quien él consideraba negligente en este aspecto del liderazgo académico —«¡por lo que sé [solo] uno de sus post-doctorales ha conseguido un puesto! Y creo, que para alguien que ha estado en el juego durante 30 años, eso es fatal—. Brian, el catedrático de ciencias biológicas, subrayaba la naturaleza de sus esfuerzos por consolidar a sus propios postdoctorales en el camino hacia un puesto permanente:

«Trato de alentarles [a los post-doctorales] lo mejor que puedo para que se comuniquen directamente con nuestros colaboradores, en vez de que eso pase siempre a través de mí. Y he invertido mi tiempo en reenviarles correos electrónicos... y es una cosa simple, pero significa que ellos *están* en el punto de contacto y no otra persona, cosa que luego significa que ellos han hecho contactos más allá de... solo este laboratorio. Y también he asegurado que al menos todos los post-doctorales hayan estado implicados de alguna manera, modelo o forma en algún tipo de proyecto colaborativo con otra persona [de la universidad]. De modo que, una vez más, si ellos necesitan una referencia... o, sabes —o incluso sencillamente demostrar en su CV que son capaces de hacer más de dos cosas a la vez— lo tienen. Cuando oigo que van a haber vacantes, y creo que son apropiadas para esos post-doctorales, se lo hago saber. Y a veces les dices a las personas que es el momento de irse— pero solo porque tal vez aparece una oportunidad... cosa infrecuente. Y les animo a ir a tantos encuentros como puedan, y a veces es como arrastrar, literalmente... a un caballo que no quiere ir al agua; quiero decir, dos o tres de mis post-doctorales no han acudido a ninguna reunión en dos años, y yo voy cinco o seis veces al año... de modo que es: ¿por qué no quieres hacer esto? Y desde luego estas son las personas que tienen dificultades para conseguir puestos».

Will, el catedrático STEMM, también subrayaba la importancia de darles a los colegas junior un empujón por medio de ese tipo de apoyo proactivo direccional:

«Cuido de sus intereses, a veces a sus espaldas. Pero tengo varios contactos y, sabes, si aparece un puesto nuevo —te daré un ejemplo: un nuevo puesto salió vacante recientemente en Australia— una muy buena oportunidad de empleo para alguien... Sondeé a la gente que podría estar interesada y les pregunté si lo estarían, para descubrir cómo debería responder, y cómo podría yo... darle un empujón a su caso, dentro de unos límites, de modo que pudieran tener la oportunidad de conseguirlo: un buen empleo que yo creo que se merecen. De modo que ese tipo de cosas, es una cosa bastante común y continua».

Se describía que buena parte del liderazgo académico de los catedráticos tomaba la

forma en general de dar ejemplo de maneras de trabajar y cumplir con las responsabilidades que sentían que se esperaba de ellos en tanto que catedráticos. Para Fergal, catedrático de artes y humanidades, esto consistía en un liderazgo intelectual centrado en destacar y en participar en lo público:

«Una cosa que valoro de mi título, y sea cual sea mi perfil, es que me da la oportunidad en [esta ciudad] de decir cosas en público. Puedo ir a la radio, puedo publicar las cosas en la prensa... puedo implicarme — fui presidente del [X] Teatro durante tres años...—. Ahora, mi área es [nombres de un campo académico], pero el hecho es que estoy trabajando en la universidad, y en parte es porque es una *buena* universidad, además. Tiene una cierta reputación, y realmente disfruto de esto también; me da la sensación de que puedo contribuir a la vida pública, y esta es una *gran* fuente de satisfacción. ... No entiendo cómo algunos académicos pueden ser tan *ciegos* a sus... a lo que su valía significa públicamente. Me *gusta* la idea de que tengamos impacto en diferentes sectores y de diferentes maneras».

Y para Brian, catedrático de ciencias biológicas, el liderazgo académico se ejecutaba estando a la altura de lo que se esperaba de él, siendo el ciudadano académico modelo y en general creando un ambiente —el de su laboratorio— que condujera al compañerismo y al desarrollo profesional, al tiempo que estuviera alineado con las metas y agendas de la universidad:

«Voy y hago lo que hay que hacer, y voy a reuniones que, en realidad, son un poco una pérdida de tiempo, pero haces lo correcto —no solo intentas mantener y mantienes un activo grupo de investigación, en fin, consigues dinero del consejo de investigación para la universidad... y aquellos gastos de estructura — sino que también estás intentando asegurarte de que haces un poco de docencia post-grado y de grado. Y algunos de mis colegas *no* dan clases... En términos de liderazgo, también debes tener habilidades de mentoría para ayudar a los estudiantes a atravesar... no solo su primer grado, sino también sus doctorados. Y debes aplicar el mismo tipo de habilidades de mentoría a los post-doctorales, de modo que cuando se marchen no terminen desempleados... Debes ser capaz de demostrar que estás liderando en tu campo de alguna manera, modelo o forma y además demostrar que estás haciendo cosas dentro del contexto de la universidad, para mostrar que eres realmente de *ayuda*. Eso, para mí, es liderazgo... Creo que hay... hay elementos en el tablero, en los que la gente puede mostrar liderazgo. Y, sabes, tal vez sea un plomo porque lo intento y hago demasiado, no sé. Pero no si no tienes a gente tratando de marcar la diferencia, para mejorar, entonces el lugar se convierte en un agujero infernal».

Aun así, aunque él representara el rol de catedrático modelo, algo que tiene en común con varios entrevistados, es que Brian reportaba hacerlo pagando un precio: la disminución de su bienestar y satisfacción con el empleo. Su preocupación por hacer lo correcto no descartaba su vehemente crítica de los contextos universitarios y políticos en general que habían tenido como consecuencia que se sintiera saturado de trabajo, abrumado por la multitud de diversas tareas que tenía que hacer, y bajo la presión constante por rendir. Él no era en absoluto el único entrevistado que expresó dicha negatividad, aun así —inevitablemente, dentro de un cuerpo de catedráticos tan heterogéneo— su frustración quedaba equilibrada por los entrevistados que reportaron actitudes muy positivas hacia su trabajo, y por esos otros cuyas perspectivas se localizaban en diversos puntos de un continuum que abarca todo el espectro de niveles de moral y satisfacción con el empleo articulados por estos catedráticos. Estas actitudes vinculadas con el empleo y los factores que influían en ellas serán el foco de atención del siguiente capítulo.

Persiguiendo el ideal: moral y realización en el empleo entre el cuerpo de catedráticos

Como señala Blackmore (2016, p. 12), «los informes de satisfacción del personal académico tienden a reflejar resultados relativamente negativos en el Reino Unido». Un informe realizado en 2007 destapó la existencia de un extendido malestar; las puntuaciones en satisfacción laboral fueron las más bajas de las dieciocho poblaciones activas nacionales que participaron del sector académico (Fredman & Doughney, 2012) en el marco de un proyecto multinacional longitudinal que se centró en los cambios en las condiciones laborales académicas (Teicler et al., 2012). Más recientemente, los datos⁷² que reporta el informe *THE* descubren que «apenas uno de cada diez» de más de 2000 encuestados del personal de universidades (académico y no académico) estaba satisfecho con la manera en que se gestionaba su universidad, con un 76.5 por ciento de insatisfechos; solo un 15.9 por ciento se sentían respetados y valorados por parte de la gestión senior (Reisz, 2017).

Además, las actitudes y reacciones afectivas de las personas ante su empleo, lo que les hace felices o infelices en el trabajo y por qué, son cruciales. Estas tienen un impacto en su bienestar, su salud mental, y su rendimiento y productividad. En el caso de los catedráticos de universidad, en tanto que una dimensión de su profesionalidad (tal y como la conceptualizo en el Capítulo 2), su moral⁷³, satisfacción y motivación con el empleo (lo que colectivamente etiqueto como la dimensión motivacional de la profesionalidad) subyace potencialmente en las maneras en que ejecutan su profesión y lo bien que lo hacen; y no solo por medio de su liderazgo académico. El foco de este capítulo, la moral y la realización con el empleo del cuerpo de catedráticos, es por tanto altamente relevante para el retrato de estos que el libro construye. No obstante, dado que los investigadores han descubierto que la moral y la satisfacción en el empleo son conceptos problemáticos, vale la pena analizarlo.

Conceptualización y definición

Ya en los años 1950, cuando se estaba fundando el campo, los investigadores de la moral y la satisfacción en el empleo se lamentaban de los problemas conceptuales que creían que estaban socavando sus esfuerzos por llegar al fondo de lo que influye en estas actitudes. En este periodo, cuando la claridad conceptual y la precisión de las definiciones era reconocida como esencial para toda investigación rigurosa, Guion (1958) se refirió al «limbo de las definiciones» en el que se encuentran quienes escriben sobre la moral, mientras que Redefer (1959) la identificaba como una «compleja y complicada área de investigación», que carecía de una definición sucinta.

Casi treinta años más tarde, Williams (1986) se quejaba de que «los intentos por definir y medir la satisfacción se parecen a un lodazal». Los análisis conceptuales de la satisfacción presentaban problemas similares, con muchos desacuerdos en sus cimientos. Para Schaffer (1953) y Sergiovanni (1986), por ejemplo, las necesidades de realización de los individuos estaban en la base de la realización con el empleo, mientras que Lawler (1973) se centraba en las expectativas, más que en las necesidades, y Locke (1969) descartaba tanto necesidades como expectativas en favor de los valores.

Un segundo y más específico problema conceptual que yo identifiqué (Evans, 1997, 1998, 2002; Evans & Abbot, 1998) es lo que llamo la «ambigüedad» de la palabra satisfacción en inglés, ya que esta puede denotar ambas cosas como estas: que es *satisfaciente* (en el sentido de aceptable) y que es *satisfactorio* (en el sentido de conducir a la realización). El reconocimiento de esta ambigüedad conceptual me ha llevado a bifurcar la satisfacción en dos conceptos: *comodidad en el empleo* y *realización con el empleo*. La comodidad con el empleo se refiere a la satisfacción del empleo de uno.

Subrayando la importancia, en la lengua inglesa, de la precisión preposicional, va de hasta qué punto uno está satisfecho *con*, más que *por*, el empleo de uno, mientras que la realización con el empleo va de estar satisfecho *por*, más que *con*, el empleo de uno. Esto último se vincula con lo que es satisfactorio, más que meramente *satisfaciente*;

(...) refleja, y se deriva de, la sensación de haber hecho una valiosa contribución; una sensación de haber logrado algo; una palmadita mental en la espalda. ... Implica, y es una reciprocidad de, cierto tipo de esfuerzo personal, actividad o contribución. Es un «reflejo» del rendimiento laboral autoevaluado. (Evans & Abbot, 1998, p. 88).

Hace unos veinte años, publiqué mi definición de realización en el trabajo, como: «un estado mental determinado por el grado de sensación de logro personal que el individuo atribuye a su actuación de aquellos componentes de su empleo que él/ella valora» (Evans, 1997). En reconocimiento al valor de la concisión, que es algo que viene con la edad y la experiencia, probablemente modificaría la formulación si tuviera que hacerlo ahora, pero la conservo aquí ya que aún cumple la función de expresar mi manera de entender la realización en el empleo.

Independientemente de su bifurcación en comodidad *en* el empleo y realización *con* el empleo, ¿Cómo difiere el amplio concepto de *satisfacción* con el de *moral*? En el lenguaje coloquial y en inglés ambos se usan de manera indistinta [*satisfaction* y

morale], pero a los investigadores que se han centrado en estos asuntos en la última mitad del siglo XX a menudo les ha costado distinguir entre ellos. Su distinción era que la satisfacción con el empleo es un concepto estático, trivial, mientras que el concepto de moral es dinámico y con visión de futuro. Mi propia definición, de manera similar, incorpora una dimensión temporal; y define la moral como «un estado mental determinado producido por la anticipación del individuo del grado de satisfacción de aquellas necesidades que él/ella percibe que afectan significativamente a su situación [laboral] total» (Evans, 1998, p. 49), afirmo que la satisfacción está centrada en el presente, mientras que la moral está centrada en la anticipación del futuro.

Distinguida así, una moral alta puede coexistir con la insatisfacción, como ilustra el comentario de un encuestado anónimo: «Estoy a punto de dejar mi actual uni. Por tanto tengo la moral alta»; aunque la situación actual de uno pueda ser urgente, una moral alta puede fundamentar la esperanza o expectativa de un futuro más brillante y mejor. De forma similar, una moral baja puede coexistir con altos niveles de satisfacción, ya que uno vive atemorizado por un futuro que anticipa como más oscuro.

Pero la claridad conceptual es un medio para un fin, no un fin en sí mismo. Si tiene algún valor o utilidad investigar las actitudes y los afectos vinculados al trabajo, este debe radicar no en definirlos sino en aclarar, primero, qué les influye y, segundo, en qué influyen ellos a su vez.

Bases y vínculos de influencia

La literatura sobre psicología ocupacional y organizacional que ha proliferado desde sus primeras apariciones (en la década de 1930) está repleta de teorías, perspectivas teóricas y estudios que abordan la cuestión de cuáles son las influencias de las actitudes laborales —muchas de ellas solo difieren entre sí de manera sutil o ligera—. La teoría de Maslow (1954) de las necesidades humanas identifica una jerarquía de necesidades cuya satisfacción se alcanza de manera progresiva, avanzando en la jerarquía; y la realización personal está en la cúspide. La teoría de los dos factores de la motivación o de los factores higiénicos de Herzberg (1968) plantea que los factores que influyen en la satisfacción con el empleo están separados y son distintos de aquellos que influyen en la insatisfacción (de los cuales cinco son identificados específicamente), y la teoría de la expectativa de Vroom (1964) distingue entre el esfuerzo del individuo, la actuación y los resultados para plantear que la gente busca el máximo placer y el mínimo dolor. Y, desde luego, a estas se añade la mía propia, la «teoría de la proximidad», que explicamos en el Capítulo 7.

Aun así, sumándome a la crítica nada insignificante que la obra de Herzberg ha provocado, he expuesto sus defectos, que me han conducido a fusionar las cinco teorías de la motivación de Herzberg en una —la sensación de logro— y descartar su «teoría» (que, sostengo, es errónea ya que se formuló sin reconocer lo que yo había revelado como la ambigüedad conceptual presente en la satisfacción con el empleo, como

señalamos antes) en tanto que una no-teoría⁷⁴ (Evans, 1998, 2002). Además he seguido exponiendo las debilidades metodológicas presentes en la investigación que se centra en las actitudes vinculadas al trabajo y que no logra reconocer que la ambigüedad del concepto de satisfacción con el empleo (Evans & Abbott, 1998) amenaza la validez de sus resultados. Si a los sujetos de investigación —en particular los encuestados, con quienes no son posibles conversaciones explicativas bidireccionales— simplemente se les pide que puntúen su satisfacción con el empleo, el investigador no tiene manera de saber si el término fue interpretado como lo que es *satisfaciente* o lo que es *satisfactorio*, y mi propio trabajo (Evans, 1997) destapó que esa interpretación ambigua se produce efectivamente cuando el sentido al que el investigador alude no se clarifica. No solo estas amenazas socavan la validez de la recogida de datos, sino que la confusión puede proseguir con la divulgación de los hallazgos⁷⁵.

En lo que concierne a mi propia investigación reciente, el foco clave de mis estudios ya mencionados se ha puesto en las actitudes de los catedráticos y las respuestas afectivas a su trabajo, y tuve cuidado —como hice con mi obra de principios de los noventa sobre la moral de los catedráticos, la satisfacción con el empleo y la motivación —, de maximizar la construcción de validez en la etapa de recogida de datos clarificando conceptos y definiciones (las mías y las de los participantes en la investigación), para evitar así comunicarse mediante malentendidos.

Pero dado que actitudes y afectos eran uno de los varios asuntos relevantes pero *subsidiarios* incluidos en los focos de esta investigación, no se priorizó su conceptualización o definición. Como la atención se dirigía al reto de espolear las interpretaciones del principal foco de investigación —el liderazgo académico—, para evitar desalentar a los participantes sobrecargando la dimensión de las definiciones, en general se aludió a otros conceptos que aparecían de manera periférica con grandes dosis relativas de aproximación interpretativa.

El propósito fue simplemente descubrir si los catedráticos estaban felices o infelices, contentos o descontentos con su suerte —y por qué, y con qué consecuencias—. Con este fin, un ítem del cuestionario que sirvió para ambos estudios les pedía a los encuestados que indicaran su nivel de moral, en ese preciso momento, en una escala arbitraria del 1-10 (y ofrecía un *link* a mi definición de moral). Además, hubo momentos y oportunidad en las entrevistas muy vagamente estructuradas, de ahondar en las actitudes y afectos vinculados al trabajo de muchos entrevistados; incluyendo, en varios casos, asuntos que pretendían «testar», muy vagamente y de una manera no estructurada, la aplicabilidad de lo que presento en el Capítulo 7 como una explicación de las actitudes y afectos vinculados al trabajo: la «teoría de la proximidad».

En términos de lo que en general se sabe sobre en qué influyen las actitudes y afectos vinculados al trabajo, la literatura presenta una imagen confusa. El razonamiento lógico diría que las actitudes y/o afectos negativos socavan la motivación de la gente y por tanto rebajan su rendimiento y/o productividad, y viceversa. No obstante esto supone un razonamiento simplista, ya que otros factores también tienen impacto en la motivación por rendir y cumplir, algunos de los cuales pueden, dependiendo de la disposición

individual, superar en peso o anular la falta de inclinación por rendir, fruto de las actitudes. De hecho, como señala Driver (2017) —haciéndose eco de la observación de Leonard et al. (1999)— décadas de investigación no han logrado destapar aún plenamente el secreto de cómo motivar a la gente en el trabajo, y el foco y discursos asociados han virado en los últimos años de un planteamiento instrumental de la indagación a uno que privilegia las teorías «basadas en el yo» y «la idea de que los individuos están motivados en la medida en que sienten que el trabajo les permite construir la identidad que desean», y que esté alineada con las percepciones que tengan de ellos mismos (Driver, 2017, p. 619).

¿Qué es lo que por tanto, surge de mis estudios sobre *El liderazgo académico de los catedráticos en tiempos turbulentos* y *La preparación y el desarrollo de los catedráticos para el liderazgo* como factores que influyen y están influenciados por la moral y la satisfacción con el empleo de los catedráticos?

Actitudes y afectos vinculados al trabajo

La moral de los catedráticos de la muestra es variada. Como refleja la Tabla 10.1, de aquellos que respondieron al ítem del cuestionario que pretendía identificar su nivel de moral, menos de un 10 por ciento (6,8 por ciento) indicaron el nivel de moral más alto posible (10), mientras que solo en torno a un 10 por ciento (10,8 por ciento) indicaba una moral muy baja (1-2), incluyendo treinta y cuatro (2,7 por ciento de quienes respondieron al ítem) que, al seleccionar la figura más baja (1), sugería que su moral estaba en el extremo más bajo. La proporción más amplia de encuestados —casi un cuarto— indicó un nivel de moral del 8, y los siguientes indicadores del nivel de moral seleccionados con más frecuencia fueron el 9 (seleccionado por un 16,9 por ciento) y el 7 (seleccionado por un 15,4 por ciento). Por tanto, más de la mitad de estos catedráticos indicaron que tenían la moral a niveles relativamente altos o muy altos (7 o más alto).

TABLA 10.1. RESPUESTAS AL ÍTEM DE CUESTIONARIO FORMULADO ASÍ: «POR FAVOR, INDICA TU ACTUAL NIVEL DE MORAL VINCULADA AL TRABAJO EN ESTE PRECISO MOMENTO (EL 1 INDICA QUE TIENES LA MORAL MUY BAJA Y EL 10 UNA MORAL MUY ALTA). SI TE INTERESA, ENCONTRARÁS NUESTRA DEFINICIÓN DE MORAL CLICANDO EN «MÁS INFORMACIÓN»					
NIVEL DE CONFIANZA SELECCIONADO POR EL ENCUESTADO		FRECUENCIA	%	VALIDAS %	ACUMULATIVAS %
Válidas	1	34	2,7	2,7	2,7
	2	44	3,4	3,5	6,2
	3	58	4,5	4,6	10,8
	4	68	5,3	5,4	16,3
	5	96	7,5	7,6	23,9
	6	141	11,0	11,2	35,1
	7	198	15,4	15,8	50,9
	8	312	24,3	24,9	75,8
	9	217	16,9	17,3	93,1
	10	87	6,8	6,9	100,0
Total		1.255	97,9	100,0	
No válidas Sistema		27	2,1		
Total		1.282	100,0		

Como era de esperar, los comentarios de los encuestados sugerían unos niveles parecidos y variados de moral, que abarcaban desde los muy positivos, como: «Disfruto de mi trabajo. Me considero muy afortunado de ir al trabajo cada día anhelando la variedad de interesantes retos que trae consigo» y «Soy muy afortunado. Trabajo en una facultad genial, con colegas geniales, un liderazgo dinámico y un apoyo maravilloso. No podría desear más», hasta los muy negativos, como: «Cada vez más, me encuentro esperando deseoso la jubilación. Los placeres de la vida académica ahora son pocos y distantes» y «Detesto mi universidad... Algo debe ir muy mal cuando estás en los cuarenta y la única cosa que puedes decir cuando se te pregunta por tus aspiraciones de carrera es «jubilarme lo antes posible»!.

Las entrevistas de seguimiento presentaron una imagen global similar —aunque impresionista, dado que no es cuantificable— de los niveles de confianza y satisfacción con el empleo, aunque era una imagen que parecía expresar, proporcionalmente, un poco más de positividad, de la que sugieren los datos de cuestionario⁷⁶. Una minoría de las

narraciones de los entrevistados —que reflejaban la heterogeneidad del cuerpo de catedráticos— sugería una satisfacción muy alta y una moral alta o, por el contrario, muy bajas; la mayoría estaban más matizadas. Si aplicamos la teoría de la proximidad como un marco de trabajo, se vuelve evidente un elemento que influye en estas actitudes de amplio espectro.

La situación laboral ideal, o casi ideal

Varios entrevistados⁷⁷, tras haber sido brevemente introducidos a la idea de la teoría de la proximidad, se les preguntó en concreto si su actual situación laboral coincidía con sus ideales actuales y/o qué podía hacer que las cosas fueran más «ideales». La mayoría de ellos inicialmente se centraron en cierto modo de manera vaga en sus cometidos, responsabilidades y condiciones de servicio, y no globalmente en el «conjunto» de su vida laboral, como la describo en el Capítulo 7. Sin embargo, estas conversaciones, a medida que el entrevistador indagaba, brindaron puntos de vista útiles para calibrar la capacidad de la teoría de la proximidad para explicar las actitudes y respuestas afectivas a sus situaciones de trabajo —aunque otros datos de entrevista, independientemente de las preguntas que las generaron, también se mostraron muy útiles a este respecto—, de hecho, todos, los cuarenta y dos entrevistados, expresaron algo de sus actitudes vinculadas al empleo y de qué es lo que las apuntalaba. En conjunto, la mayoría de aquellos a quienes se preguntó cómo valoraban su actual situación laboral, respondieron que bastante, razonablemente o del todo ideal, y sus niveles de moral eran altos. Dos extractos de narraciones —las de Katy y Eric— ilustran la variada gama de aspectos y rasgos de sus situaciones laborales que evidentemente influían en estas valoraciones.

Katy

Katy, la catedrática de Derecho, insistía en que su empleo actual era absolutamente ideal. Como se ve en su narración, su valoración se basa en varios factores, todos los cuales encajan en la categoría de lo que yo llamo factores de «comodidad en el empleo» más que de «realización en el empleo». Ilustrando una faceta de lo que Blackmore (2016) identifica como el «prestigio» que es más fácil de encontrar y sostener en los países más pequeños del Reino Unido, donde las fuertes relaciones entre un gobierno desarrollado y las universidades de alto ránking o insignes son más fáciles de forjar que en Inglaterra, Katy subrayó lo que ella consideraba como las ventajas de trabajar en un ambiente como este. Cosa que corrobora el descubrimiento de Blackmore (2016, p. 18) de que el personal senior de las universidades del Reino Unido que no están en Inglaterra a menudo disfrutaban de «frecuente acceso al primer ministro» y «sienten que la administración nacional era proclive a garantizarles su apoyo», Katie señaló los beneficios de dichos vínculos, y que estos le permitían gozar del estatus de celebridad académica dentro de una comunidad nacional y universitaria relativamente cohesionada:

«Sí, estoy bastante contenta; si alguien me ofreciera un muy *buen* trato para convencerme de trasladarme tendría que ser uno que mejorara el que he conseguido aquí. Pero hago un poco de trabajo mediático, o dicho de otro modo, de *blogging* político. Me gusta vivir en un lugar que tiene unas universidades que son cercanas al gobierno y ese tipo de cosas —es mucho más excitante trabajar aquí... que en cualquiera de las otras 20 ciudades del Reino Unido...—. Me gustan las cosas políticas, todo lo gubernamental; me gusta el hecho de que tengamos [nombra una institución del gobierno] aquí, y ese tipo de cosas. De modo que, es sencillamente muy divertido».

Algo que coincide con el énfasis de Lydon (2016, p. 4) en la importancia de la «creación de un sentido de la identidad y un sentido de la cultura y de la familia» para hacer que la gente se sienta bienvenida en una organización y quiera trabajar allí, es lo que Katy identificó como un segundo rasgo positivo de su entorno de trabajo: la existencia de buenas relaciones entre colegas, tanto en su propio departamento como en la universidad en general, y cuya naturaleza familiar parecía aportarle un sentido de pertenencia: «Todo el mundo es tan amable. No hay nadie en mi departamento con quien no quisieras sentarte y tomarte un café; sentarte y comer con él. ... Conocí a alguien [recientemente] que había estado en [mi departamento] y nos dejó por una promoción, y resultó que coincidimos en el mismo tren de vuelta a Londres (porque él aún vive aquí), y yo estaba hablando sobre nuestra familia de la [universidad] [aquí], y él dijo que ahora, estando en otro sitio, podía ver lo que la gente quería decir cuando hablaba de la *familia* de [nombra su universidad] y formar parte de esa *familia* [X]».

Pero fue comparando su actual situación laboral con otra mucho más insatisfactoria que había tenido antes en su carrera, y que Katy pudo identificar como un ejemplo de lo que yo categorizo como el «factor positivo de la comodidad del empleo»: la proximidad física de su casa a su lugar de trabajo:

Katy: [Universidad Y] distaba mucho de ser mi empleo ideal, y creo que tienes que pasar por algo así para darte cuenta de cuál es tu empleo ideal.

LE: ¿Qué había de malo en [Y]?

Katy: Odio tener que viajar para ir a trabajar... Solía irme el lunes y volver en jueves, lo odiaba. ... ¡Tener que viajar para trabajar era una pesadilla!

Como provocan actitudes negativas o respuestas afectivas negativas, los factores negativos ligados a la comodidad del empleo —tales como las molestias o frustraciones— son mucho más identificables de lo que son los positivos, que, como se dan por supuestos, a menudo pasan desapercibidos. El hecho de que sea improbable que Katy valorara la proximidad del lugar de trabajo al hogar como un rasgo satisfactorio de su contexto laboral actual de no haber sido por la perspectiva que le permitió su primer trabajo, ilustra que lo que yo llamo «el factor de relatividad», que es una base clave para la formación de la actitud hacia el contexto laboral de uno (Evans, 1998).

Finalmente, Katy habló de otra experiencia insatisfactoria —una situación de trabajo que amenazaba con convertirse en una situación «transigente»— y que en consecuencia ella abandonó y que ilustra la potencia de la idea de búsqueda del yo ideal en el trabajo, por medio de lo que explico en el Capítulo 7 como la búsqueda o el tratar de diseñar contextos de trabajo «intransigentes»:

«Recuerdo decirle a alguien en [mi anterior universidad]... «este tío me está acosando», y su respuesta fue: «Sí, lo sé desde hace algún tiempo». Y pensé «bien, si lo sabías, por qué esperaste; ¿por qué no *hiciste* algo con eso, si *tú* también pensabas que me estaba acosando?» Y entonces hubo otras personas [en la universidad] que igualmente no hicieron nada... eran personas que llevaban años simplemente sentadas en sus despachos, nunca hablaban con nadie, y sencillamente eran incansablemente negativas con cualquier cosa que se les sugiriera. Y simplemente pensé: *yo* no quiero ser así».

La última frase de Katy, antes, indica la evitación de un contexto laboral transigente en tanto que este socavaba lo que, en esa época, era su concepción de su «yo ideal en el trabajo»: uno que no sufre acoso, que está rodeado por un compañerismo proactivo y positivo y que por tanto es capaz de ejecutar el tipo de profesionalidad que ella concibe para ella misma en tanto que catedrática «que lidera». Los colegas y sus relaciones con ellos son claramente importantes para ella, como lo es la sensación de ser capaz de influir, o de tener una voz en las políticas y la toma de decisiones.

Es muy difícil determinar qué aporta realización a la gente más allá de lo que simplemente coincide con su satisfacción, y es que no podemos ver dentro de su cabeza, pero yo afirmo (Evans, 1998) que es sólo cuando ellos pueden atribuir su satisfacción a sus propios esfuerzos, dándoles una sensación de logro (significativo) en relación a lo que valoran, que se produce la sensación de realización con el empleo. La dificultad es que, al dar forma a los entornos y contextos donde la gente opera, los factores de *comodidad* del empleo son extremadamente importantes en tanto que canales o vehículos por medio de los cuales las personas llegan a su realización, de modo que a veces se malinterpretan como fuentes en sí mismas de realización.

En el caso de Katy vemos el potencial que tiene su estatus dentro de la cohesionada comunidad que ella encuentra tan placentera y solidaria y que, como ella sugiere en la primera cita, le permite una plataforma desde la que ser escuchada, para influir y ser reconocida, porque simplemente le brinda un medio para llegar a la realización en el empleo, aunque en *sí misma* no ofrezca dicha realización; es un vehículo o canal para la mejora de esa realización.

Eric

Estando justamente dentro del grupo de entrevistados con «una moral elevada» (en su entrevista él valoró que su nivel de satisfacción/moral era «de un 7 o un 8»), la narración de Eric ilustra la distinción temporal que yo identifico entre la satisfacción y la moral en el empleo, pues sugiere que tiene un ojo puesto en el futuro y anticipa una serie de cambios en la naturaleza de su trabajo y vida laboral que harán que estas se vean empobrecidas. A pesar de que expresa su intención de resistir a dichos cambios, la perspectiva de tener que abordarlos está evidentemente latente en su conciencia:

«Tengo una sensación muy fuerte de que, en el lapso de dos años, me van a pedir que sea jefe de departamento. ¿Vale? Porque —y la imagen es muy clara— he tenido y estoy teniendo, un éxito real en esto. No tienen otro catedrático... de modo que, claramente, está este tío que lo ha hecho todo; bien, ¿por qué no pedirselo a él?... Y es probable que diga “No”, porque ¡es un puesto tan horrible!». (Eric, catedrático de estudios de la educación, universidad pre-1992).

Como Katy, el caso de Eric ilustra la importancia de una perspectiva relativa en la influencia que tienen las actitudes y las respuestas afectivas sobre la situación laboral de uno, por lo que él también valoró su anterior situación laboral mucho menos positivamente que la actual. En su caso, fue un colega problemático —otro catedrático— quien hizo que la situación laboral de Eric fuera menos ideal de lo que lo es en la actualidad, y cuya partida hizo que la situación de Eric se acercara más a su ideal. Cuando se le pidió dar una indicación cuantitativa de su nivel de moral/satisfacción en/con el empleo, él respondió: «Situaría este último curso en algún punto entre un 7 o un 8». La conversación de entrevista proseguía como sigue:

LE: Dices «este último curso», ¿con esto sugieres que el anterior fue mejor o peor?

Eric: Peor, peor, sin duda... La diferencia es que un tío que estaba... al cargo del departamento de investigación se fue muy repentinamente y me pidieron, a la primera de cambio, que tomara su cargo... y descubrí que, no solo él había ocultado gran cantidad de cosas de la gente, ¡sino que nos faltaban dos años para estar en el REF⁷⁸!... Y mi trabajo se volvió cada vez más difícil al tiempo que veía las cosas que él había estado haciendo, y el modo en que él nos había perjudicado con la universidad, porque él era una persona casi siempre profundamente desagradable. Así que habíamos llegado al punto de que la educación ni siquiera estaba representada en el centro, y el tipo de cosas que teníamos que estar haciendo, buena parte de esto no lo sabíamos porque él no transmitía de vuelta... y él, desde luego, controlaba la información. De modo que llegué hasta el punto de... si se me hubiera acercado alguien de otra universidad, ¡probablemente habría aprovechado la oportunidad sin pensarlo dos veces!

Desde la perspectiva de Eric, una situación más ideal en ese momento hubiera sido una en la que su departamento estuviera haciendo buenos progresos en su preparación para el REF, y en que estuviera representado efectivamente en el centro de la universidad, lo que, a su vez (en relación al centro) habría hecho que se tuviera en alta estima al departamento y por tanto se tuviera plena consideración de sus intereses y desarrollo en sus políticas y toma de decisiones. Estos habrían constituido factores positivos de comodidad del empleo, así que sus ausencia creó factores negativos de comodidad del empleo: un departamento marginado cuya capacidad de influencia estaba dañada, y la carencia de preparación para el REF.

Con la partida del problemático colega, Eric asumió el papel de director de investigación del departamento, un rol que implicaba actividades de liderazgo vinculadas con el REF: no solo hacer resúmenes para incluirlos en la entrega REF de la universidad, sino también garantizar que todos los resultados de las publicaciones de sus colegas que fueran seleccionados para su resumen llegaran a los estándares requeridos por la universidad⁷⁹. Esta se trataba sin duda de una tarea mastodóntica, cuyas exigencias, que la narración de Eric sugiere, presentaban todavía otra barrera más para llegar a su situación laboral ideal, porque se quedaba sin tiempo para una fuente clave de realización para él: su propia investigación. «Pero en este momento del tiempo, la única cosa que hace que no sea el trabajo ideal... sería el hecho de que el REF [siglas de Research Excellence Framework] requiere tanto tiempo... que no tengo tiempo para mi investigación. Y puedes vivir con eso por un tiempo —y puedes incluso usar material previo y reformularlo, para dos o tres artículos, y entonces ya no puedes».

Para Eric, por tanto, la situación laboral ideal es evidentemente una que le permita el

tipo de realización que él asocia con la dedicación a su propia investigación. Al negarle esa realización, su papel ligado al REF puede parecer un factor negativo de realización en el empleo. Aun así es viable considerar que no (solo) la realización que se deriva de la creatividad en su investigación sea un rasgo de la situación laboral ideal de Eric, sino (también) la estima que aporta publicar investigación de alta calidad, y/o la asociación de dicha actividad y estima con la distinción de pertenecer al cuerpo de catedráticos.

Este razonamiento, que incluye asuntos que no se abordan en la entrevista de Eric y que va más allá de los datos, es consistente con la literatura vinculada a lo que importa a los académicos, y que abarca los hallazgos de mi propia investigación (Evans & Abbot, 1998; Evans & Bertani-Tress, 2009), así como con el descubrimiento de Becher y Trowler (2001) de que los académicos le otorgan un alto valor a ser reconocidos por medio de sus publicaciones, en tanto que una autoridad en su campo. Eric puede haber sentido la necesidad de publicar para fortalecer su identidad como catedrático por medio de cómo se le considera —ciertamente, como varios de sus comentarios sugieren, tenía una sólida identidad como catedrático: «Me veo a mí mismo como un catedrático de universidad; de esto va el tema».

Pero Eric también parecía tener aquello a lo que Lapierre et al. (2012, p. 766) se refieren como «una identidad fuertemente relacional» que le permitía extraer «una sensación de valía de participar en un comportamiento apropiado al rol con sus compañeros relacionales» y motivarlo «a actuar en términos de un beneficio concreto para los demás». En este aspecto, su rol vinculado al REF era una espada de doble filo en el arsenal de actitudes laborales de Eric —un factor positivo y negativo vinculado al empleo— ya que él relataba que el liderazgo académico fruto de ese cometido tal y como él lo había moldeado, y que en consecuencia le había permitido sentir que estaba haciendo una contribución significativa no solo en mejorar la capacidad individual de sus colegas y su autoestima, sino también mejorando la suerte de su departamento y de su universidad.

Eric se presentaba a él mismo como un catedrático cuyo liderazgo académico tenía un fuerte aspecto relacional que se manifestaba por medio de la negociación de consenso, aglutinando a la gente y trabajando de manera colaborativa:

«Creo que soy conocido como... una persona bastante solidaria... No tiendo a tener rivalidades; no tiendo a tener enemigos. Eh... si a alguien no le gusto particularmente será un colega, pero no será un enemigo. Y la mayoría de gente a la que le gusto serán amigos... Soy una persona que siempre ha creído en la idea de que logras mejores resultados compartiendo ideas que guardándolas para ti Tienes que *manejar* el grupo; tienes que gestionarlos bien, y en parte en eso radica ser un facilitador y no imponer tus ideas sobre los demás, sino dar una dirección también. De modo que hay habilidades sociales implicadas en ello. Pero eso —creo que es en gran medida el tipo de... *Espero* que los demás digan el tipo de líder— es sin duda el tipo de líder que *aspiro* a ser».

Tal y como él lo describe, este aspecto relacional era un rasgo clave de su rol de liderazgo en la investigación. Él relataba, por ejemplo, que no se mantenía a distancia ni evitaba a los colegas problemáticos, sino que trataba de comprender por qué lo eran y los abordaba de cara, apaciguándolos; una manifestación de lo que Brown (2014, p. 18) llama «liderazgo colegial y colectivo». Al organizar los procedimientos para evaluar de

manera interna los resultados potenciales para el REF de sus colegas, por ejemplo, se esforzó por ganarse a un compañero que tenía la reputación de ser agresivo:

«Una de las primeras cosas que hice antes de mandar ... una carta a la gente [explicando el procedimiento], fue ir y hablar con la persona más difícil del departamento —que había criticado todo lo que la gestión senior había hecho desde que él estaba aquí—. Y le dije “John, quiero hacer esto. Tú has sido crítico con las conversaciones previas, ¿de modo que cómo podemos mejorar? Me lo vas a decir, venga, te escucho”».

Eric explicó que le producía satisfacción no solo el ganarse el favor de los colegas «difíciles», sino también el trabajar con todos sus colegas, a menudo de tú a tú, en la redacción de sus cosas, con el ojo puesto en alcanzar el estándar REF: «Sé que he tenido un efecto bastante importante en muchas de las vidas de las personas del departamento». Él tildaba esta manera de trabajar como un liderazgo servicial: «Cuando rellené tu cuestionario, supongo que me dí cuenta de que... de que era un líder servicial mucho más de lo que nunca imaginé.... Siempre sentí que una de las cosas que tienes que hacer es propiciar que avancen los demás miembros del personal; creo que eso es parte de lo que tú estás haciendo».

Al preguntarle si consideraba ese compañerismo altruista y ese liderazgo como manifestaciones de su abnegación, él respondió:

«¿Cómo puedes decir que soy abnegado cuando la cosa con la que más disfruto es ayudando a los demás?... Qué mayor compensación puedes tener que ser capaz de ayudar?... Ahora bien, [suspiro de placer]te pagan por hacer eso! A veces, ¡es incluso inmoral! Es casi inmoral, sabes, que algo que sea tan abiertamente placentero... de modo que no, realmente no me parece de ningún modo abnegación... Creo genuinamente que esto es... esto es —si solo tuviera un poco más de tiempo para la investigación, ¡es sencillamente un empleo maravilloso!... No, no creo que la palabra “abnegado” sea la adecuada».

Aun así, a pesar de no estar de acuerdo en cómo se le tildaba, el enfoque centrado en el altruismo del desarrollo del ejercicio de la cátedra brillaba como un vehículo del que se derivaba realización. Cuando se le preguntó por qué distinguía a una jornada buena en el trabajo, su respuesta revelaba las influencias de su nivel de satisfacción:

«Tener una tutoría con un estudiante, y saber que no ha entendido y tener que... no ponerles como un trazo, pero... tener que ponerse manos a la obra, y hacerlo de manera que le abra los ojos sobre lo que hay que hacer, y que ellos lo acepten y se vayan y lo hagan... Conseguir que un estudiante supere la defensa de la tesis, sabes —un estudiante que nunca pensó que podría superarlo cuando empezó— sabes, eso es seguramente... eso— sabes, los que lo superan... que son brillantes desde la primera palabra, y todo lo que haces es leer sus cosas por placer...sí, saco una buena dosis de placer, pero sé que no he contribuido mucho a eso. De modo que es en eso en lo que he tenido que trabajar».

De acuerdo con mi explicación de antes de lo que yo considero como la distinción entre realización en el empleo y comodidad del empleo, el propio relato de la realización de Eric parece depender de que él le atribuya a sus propios esfuerzos que la situación sea favorable o exitosa. Pero, para algunos entrevistados del cuerpo de catedráticos, ese tipo de esfuerzos parecían tener un éxito más irregular.

Barreras para lograr el ideal

Aunque Eric y Katie no fueran en absoluto los únicos entrevistados que describían sus situaciones laborales como ideales o cercanas al ideal, ese tipo de valoraciones representaron una minoría. De las narraciones de los catedráticos emergía un amplio espectro de actitudes y respuestas afectivas a su empleo, destapando —incluso dentro de las valoraciones por otro lado casi siempre positivas— un abanico de casos de comodidad negativa en el empleo o incluso de realización negativa en el empleo, factores que indicaban distancia entre la situación laboral actual y la que se presentaba implícita o explícitamente como ideal.

Algunos factores negativos de comodidad del empleo eran históricos: como aquellos relatados por Eric y Katie, antes, y que en el momento en que tuvieron las conversaciones de entrevista ya se habían erradicado o las circunstancias los habían diluido. Sin embargo, estos merecen atención, no solo porque conocer algo de su naturaleza aumenta nuestra comprensión de la vida laboral académica, sino también porque, en muchos casos (como con algunas de las narraciones de los académicos no catedráticos incluidos en el Capítulo 6), su legado evidentemente le da forma al modo en que la gente afectada se comporta en su trabajo, y puede continuar haciéndolo. Es más, las situaciones laborales y contextos negativos en cuanto a comodidad del empleo juegan un importante papel, ya que brindan la perspectiva relativa que permite que se reconozcan y aprecien las situaciones y contextos más positivos, intransigentes y cercanos al ideal.

Es difícil categorizar y catalogar rasgos —negativos o positivos— de las situaciones laborales de la gente con propósitos analíticos, porque rara vez se erigen en solitario; se insertan en las cadenas de la causalidad e influencia que espolean la fluidez de la agencia interpersonal y las circunstancias en evolución que conforman los paisajes y ecologías de la vida laboral; invariablemente se superponen con otros factores o quedan desbordados por aquellos, o bien conforman sus bases o sus consecuencias.

No obstante, dos amplios factores se yerguen como una influencia particularmente destacada de las actitudes y respuestas afectivas ante las situaciones laborales en las narraciones de los entrevistados de mis dos estudios: las relaciones interpersonales con los colegas; y la carga de trabajo. En sus formas negativas —en tanto que unas relaciones pobres e insatisfactorias con los colegas y una sobrecarga de trabajo— dependiendo de su severidad, estos factores eran identificados por muchos entrevistados o como rasgos clave de una situación laboral insatisfactoria alejada del ideal, o bien (como en el caso de Eric, antes), como barreras para llegar al ideal en aquellos que de no ser por eso serían unos contextos de trabajo relativamente «intransigentes».

Relaciones insatisfactorias con los colegas

Es importante incluir en este capítulo un factor de comodidad del empleo particularmente negativo —la agresión entre colegas—, porque sirve para disipar la idea errónea de que la antigüedad y el estatus de los catedráticos les hace inmunes o hace que carezcan del tipo de problemas y ansiedades vinculados al contexto de trabajo que suelen

atenazar las vidas de los académicos no catedráticos. Varios catedráticos hablaron de incidentes o situaciones que implicaban varios grados de lo que puede tildarse como acoso, intimidación u otras formas de comportamiento agresivo o antagonista; y todos ellos se habían producido evidentemente no en un pasado lejano o distante, al empezar su carrera, sino desde su promoción a cátedras.

Liam, el catedrático de ingeniería, que valoraba muy alta su moral («9, probablemente 8 o 9, en fin; ahora mismo estoy bastante satisfecho», como Katy y Eric) sin embargo era capaz de recordar momentos en los que, su confianza se vio atenazada por conflictos y agresiones por sus choques con colegas difíciles, y en los que su moral había estado mucho más baja. Él describió como «mordaces» algunos de los intercambios que había sostenido con colegas catedráticos, tratando de cambiar la cultura de su departamento. Recordaba un incidente que había tenido un profundo impacto sobre él, y que con frecuencia le había quitado el sueño:

«Había un filántropo que estaba listo para poner cuatro millones [de libras] en cada una de las tres áreas de investigación. La universidad nos invitó a que planteásemos una oferta para una línea concreta de investigación que un par de estos tíos [colegas catedráticos] estaban liderando, o pretendían estar liderando; uno en particular. Él se negó a plantear una propuesta a menos que le dieran un aumento de sueldo, de modo que perdimos, por culpa de nuestras quejas, la posibilidad de cuatro millones. O sea que yo mismo, en tanto que jefe de departamento, monté la oferta. Y la presenté primero al departamento —solo por informar— y en la reunión estaba el tipo que se había negado a hacerlo. Me atacó y me insultó de diversas maneras; dijo que le estaba robando su investigación. Fue al sindicato, amenazó con ir al mecenas de la universidad... Todos los demás guardaron silencio; no quería revelar, en fin, que yo sabía que él había dicho que solo lo haría por un aumento de sueldo, pero eso fue... eso fue algo que se mantiene —incluso tras más de diez años— aún está en mi mente».

Catherine, la catedrática de ingeniería, seguramente encajaría en la medianía del espectro de niveles de confianza, satisfacción con el empleo y proximidad a su situación de trabajo ideal. Ella, que describía como «no ideal» su situación laboral y evaluaba con un «seis o siete, creo, seguramente» su nivel de satisfacción y de moral, recordaba que en una época reciente (el curso anterior) la habría valorado «con un dos, creo... lo habría podido dejar. ... Pero, sabes, *muy* bajo por aquel entonces, seguro». El problema había sido el de acoso por parte de una jefa de departamento, de la que Catherine describía que había sido injustificadamente crítica con ella:

«Tuvimos una jefa de departamento durante los últimos años —afortunadamente, ahora ha cambiado— con quien me resultaba muy, pero que muy, muy difícil tratar. De hecho fuimos promovidos a catedráticas al mismo tiempo, y entonces ella se convirtió en jefa de facultad... y entonces... atravesó como un cambio de personalidad y se volvió una persona muy desagradable y molestó a mucha gente. ... Y ella me dio el puesto de [nombra un cargo administrativo del departamento]. Y... no había ninguna descripción del puesto; tenía que, algo así como inventártelo al tiempo que avanzabas. Y al final del año ella decidió que yo no había hecho nada, de modo que me regañó —¡y me sentí como si tuviera diecisiete años y el director del instituto me estuviera regañando! [risas]—. No fue en absoluto agradable. Pero, quiero decir, el *quid* de todo eso, creo, era, en fin, que debería haber sido más proactiva... Pero no estoy muy segura de que no estuviera haciendo lo que ella pensaba que debía estar haciendo».

Cuando se le pidió que se extendiera en este incidente y cuál fue su respuesta en aquel momento, Catherine prosiguió: «Estaba pasmada [risas] Intenté defenderme, pero, quiero decir, no la vi venir. O sea que esto fue algo que sucedía mucho con esta persona.

Ella... ella era.... muy, muy, muy volátil, y se encendía sin razón aparente. Pero ella también tenía estas explosiones *planificadas*, en las que, sabes, saltaba sobre ti así. Y ella le hizo esto a.... Quiero decir, conozco un gran número de personas del departamento a las que les sucedió lo mismo. De hecho, no nos dimos cuenta hasta que empezamos a hablar entre nosotros de lo difundido que estaba. Acoso, básicamente... Acudimos al equipo de mediación para casos de acoso».

Así descrito, el liderazgo de la jefa de departamento parece encajar con la categoría de Skorobohacz et al. (2016) de «liderazgo disfuncional que, *inter alia*, culpa e intimida a los demás, y se acercaría a los tipos de liderazgo «tóxico» identificados por Pelletier (2010) y a los que nos referimos en el Capítulo 6. El impacto sobre la vida laboral de Catherine fue aparentemente no insignificante, dando pie a sentimientos de incomodidad y ansiedad que espolearon un comportamiento evitativo y una «infelicidad» que, como observa Catherine en una de las citas de arriba, hizo que quisiera dejar la universidad:

«Quiero decir, mi confianza es mucho mejor desde.... tuvimos una nueva jefa de facultad, parece tener una actitud diferente. *Ella* es más humana. Hay mucho menos.... No he visto ninguna evidencia de acoso o intimidación. Pero la jefa anterior... Uno de mis colegas lo describió como «gestión por intimidación»; y era cierto. Quiero decir, sabes, llegué a un punto, hace más o menos un año, en que me escondía tras las puertas. Usaba diferentes lavabos en caso de encontrármela. Fue horrible, y estaba muy estresada, como muchas otras personas. Era *infelicidad*, en realidad».

Aun así, como señala Pelletier (2010), la toxicidad en el liderazgo es percibida y evaluada subjetivamente, y por tanto de manera diferenciada. Así, también, son los intercambios o comunicaciones interpersonales, de modo que lo que un catedrático podría tildar como acoso o agresión, tal vez sea percibido por otro de manera diferente. En este sentido, Elizabeth, la catedrática de artes y humanidades, parecía aceptar con cierta ecuanimidad unas interacciones que podrían haber intimidado o machacado a otros. En concreto, ese fue probablemente el caso de Elizabeth —según su propia descripción, una pensadora estratégica consumada—, que estaba más preparada para la batalla en ese tipo de entornos e interacciones hostiles, y, siendo diestra en la micropolítica, había aprendido a lidiar con ellos y, a menudo, a maniobrar en su ventaja.

Refiriéndose a la necesidad que las catedráticas mujeres tienen de «cargar... con peso en comparación con una lista de nombres de hombres blancos grandes y duros», ella parecía haber desarrollado una capacidad de resistencia, y que ocultaba lo que describía como su «debilidad más grande»; su necesidad de afirmación. «Básicamente, quiero gustar a todo el mundo [ligera risa], y cuando no es así lo llevo muy mal», cosa que le permitía dar una apariencia impávida y no intimidada. Lo que algunos catedráticos tal vez denunciaban como una agresión inaceptable, Elizabeth parecía aceptarla como parte y precio de ser una catedrática dentro de su entorno universitario. Aunque claramente seguía siendo un recuerdo vívido y desagradable, ella era capaz de reírse de ello; por ejemplo, de un insolente insulto que recordaba haber recibido: «En una de esas grandes celebraciones en las que vuelven antiguos compañeros, un tipo de setenta años de lo más bebido me puso contra la chimenea, alzó su dedo frente a mi cara y dijo: «¡Señorita, usted no es [X]!» [X] ocupó mi cátedra en los sesenta... Era un

excéntrico muy popular. ¡Y un estudioso patético que no publicó casi nada!... [risas] ¡Le dije que pensaba que era cuestión de opiniones!».

Y, tal y como ella lo describió, este tipo de respuesta intelectual suya ante un incidente en el que recordaba cómo sus colegas hombres se habían comportado agresivamente le había permitido permanecer impávida y observar cómo los acontecimientos se iban desplegando como ella deseaba:

«Porque todos ellos son hombres, durante mi primer año se dedicaron a andarse con cautela a mi alrededor. No sabían bien cómo lidiar conmigo, y estaba bastante claro que temían que si eran antipáticos conmigo iba a ponerme a llorar. Dirigí una reunión hace poco en la que creo que se lograron olvidarse de que soy mujer, porque se comportaron *indecidiblemente*; gritaron, se interrumpían entre ellos, me interrumpieron a *mí*, y hubo un momento en el que estuve a punto de decirles: “¿*Tenemos* que comportarnos así?” y entonces pensé: No, sencillamente déjales hacerlo, ¡se han olvidado de que soy una mujer! Y eso es lo que ellos harían si no estuviera aquí. De modo que, en realidad, ¡es un gran cumplido! Y les dejé continuar. Y sudaron sangre para llegar a algo grande durante la reunión, y entonces dije: “Me parece que adonde queráis llegar es aquí” ¡Y no tuve que hacer nada! Creo que fue realmente interesante a nivel antropológico».

Teniendo en cuenta que apenas tenemos los detalles destacados de cada escenario o situación, tal y como lo interpretó y presentó el entrevistado, es interesante comparar, tal y como la relataba, la respuesta de Elizabeth a un entorno agresivamente machista —la reunión de comité a la que ella se refiere antes— con su respuesta a lo que el lector de química Alan, citado en el Capítulo 6, describe como un entorno similar, y que él confiesa que le ha hecho llorar en ocasiones. Tales comparaciones basadas en impresiones son necesariamente fuertes y nos permiten solo registrar, más que explorar en profundidad, los tipos de diferencia vinculadas al poder y la personalidad que subyacen a dos respuestas aparentemente bastante diferentes a lo que parecen contextos, a grandes rasgos similares. El punto clave, aun así, es que, independientemente de cuales sean las circunstancias favorables biográficas o contextuales que le permitieron a ella comportarse así, lo que hace es que descarta como relativamente *insignificantes* los tipos de intercambios interpersonales que, para otros catedráticos, podrían haber degenerado en severos factores negativos ligados a la comodidad del empleo —potencialmente identificados como rasgos de una cultura opresivamente incómoda o insoportablemente agresiva— y que les provocarían una profunda insatisfacción e infelicidad.

La resiliencia estratégica de Elizabeth le permitió reducir la brecha entre lo que ella percibía como su situación laboral ideal y la actual. Cosa más importante, su caso ilustra lo subjetiva que es la identificación de las fuentes de satisfacción e insatisfacción —los factores de comodidad del empleo negativos y positivos—, que se experimentan e impactan sobre la vida laboral de la gente. Aunque la persecución del ideal se puede ver facilitada u obstaculizada por el relieve de los agrestes terrenos en los que se forjan sus itinerarios de carrera, la gente tiene la capacidad de negociar sus picos y llanos.

Sobrecarga de trabajo

Un tema recurrente y destacado que surge a partir de los datos de investigación es la

presión por rendir, que resulta en una sobrecarga de trabajo. Indicativo de las numerosas personas que se hacían eco de los mismos sentimientos, los siguientes comentarios que hemos seleccionado —respuestas a un ítem de respuesta abierta en un apartado del cuestionario dedicado a la «moral»— ilustran algo de cómo se manifiesta este tema en las actitudes de los catedráticos ante su vida laboral: «Muy pocas personas ajenas a la academia tienen idea de las presiones que sufrimos con relación a la carga de trabajo y sobre las horas que trabajamos. Nadie que esté bien de la cabeza asumiría este puesto».

«El grado que hay por debajo del catedrático ya supone un trabajo que supera el tiempo completo, y del catedrático se espera que haga todavía más. Lo que es peor, a uno siempre tiene la sensación de que no es suficiente, de que debe esforzarse aún más ahora que los estudiantes pagan unas tasas tan altas, las investigaciones son evaluadas en el REF, la financiación de la investigación requiere un alto impacto, interdisciplinariedad, etc. y al mismo tiempo los salarios se han deteriorado y van cayendo cada vez más en relación a otras profesiones comparables (médicos, abogados)». (catedrático de universidad, pre-1992).

«Tengo una sobrecarga crónica de trabajo, y poco apoyados por la gestión senior —que acoge mis aportaciones, pero las da por sentadas—». (catedrático universidad pre-1992).

«Como catedrático doy clase a estudiantes de primero, segundo y tercer curso, además de estudiantes de máster y de doctorado. Se me asignaron unos pocos privilegios a este respecto por mi supuesta antigüedad. De hecho, se espera de mí que sirva de ejemplo en términos de mi disposición para participar en estas tareas. Y tengo que ser un miembro significativo de la comunidad universitaria (ser miembro de tribunales, dirigir solicitudes, etc.). Tengo que ser un colega que sepa estar “en misa y repicando”. Me imagino lo que la mayoría de catedráticos hacen hoy en día». (catedrático de universidad post-1992).

«[Mi moral está influida] por el estado general de la universidad: trabajar todos los fines de semana y todas las tardes, ser continuamente evaluado. ¡Buscaría otro empleo si hubiera alguno!». (catedrático de universidad pre-1992).

«Sentirse saturado por haber asumido demasiado, interna y externamente, y agotado por los días de 12 horas de trabajo (y por trabajar cada fin de semana) necesarios para llegar a esto». (catedrático de universidad pre-1992).

Algo que coincide con lo que sugieren las palabras «haber asumido» del último de estos comentarios, es que los datos de entrevista revelan que muchos catedráticos, en diversos grados, fueron influyentes a la hora de determinar su propia y pesada carga de trabajo, cosa que revela el tipo de profesionalidad «bajo presión» que Noordegraaf (2007) identifica como un rasgo propio de la vida laboral del siglo XXI. En el caso de los catedráticos, la profesionalidad bajo presión parece haberse manifestado en tanto que una inquietud constante por demostrar su liderazgo académico y/o superar los parámetros que definen lo que es cuantitativamente aceptable para demostrarlo. Esta preocupación parece acrecentar la angustia por rendir entre aquellos que implícita o explícitamente relataban sentirse obligados a imponerse muchas exigencias de tiempo —por miedo a que les dijeran que «no encajaban» o «no valían» para el puesto y a no ganarse el epíteto de «líder académico»— y también, en algunos casos, a crear e imponerse a sí mismos una presión *añadida* por rendir.

Para Alison, catedrática de estudios de la educación, demostrar su distinción como estudiosa parece ser una preocupación clave. A pesar de reportar que posee tanto una moral «bastante alta» y que su situación actual es razonablemente cercana a a su

situación laboral ideal. «Me encanta... No, me encanta. No creo que sea un trabajo *ideal*. Pero creo que soy una privilegiada por poder hacerlo, así que soy muy positiva, pero no creo que sea ideal»; ella admitía que se añadía presiones tratando de justificar continuamente su promoción tratando de superar los logros de sus colegas junior en el «juego» de publicaciones académicas: «Siempre hago demasiado. Pero, yo creo... creo que siempre estoy ansiosa con eso, sabes, sobre... como ¿he publicado lo suficiente?... De modo que... sabes.... creo que sencillamente —y de hecho he publicado más que nadie— y creo, que como consecuencia, rindo por encima de lo que se supone que debo hacer, porque por más que haga sigo pensando: oh, eso no es suficiente, no es suficiente».

La presión autoimpuesta de Alison por rendir representa su persecución del ideal. Ella confirmaba que su hiperproductividad, autoimpuesta y autorreconocida, estaba motivada por su búsqueda de aprobación por parte de los gestores senior y la administración de la universidad. A su comentario de antes le seguía inmediatamente la observación: «De modo que, es bastante... aun así es bastante difícil para mí ver qué hay allí, y nuestra revisión del desarrollo de nuestro rendimiento contribuye a eso, en cierto grado. Y conozco esto último—porque me revisan un compañero catedrático y mi jefe de departamento— y... en la última ellos dijeron “Lo estás haciendo realmente bien” — y ¡aún así necesitas oírlo!...— Estoy constantemente tratando de esforzarme al máximo en todo esto, y no puedes llegar a todo».

Simon, el catedrático de ciencias de la computación, habló de forma similar de la importancia de llegar a las expectativas de su universidad con relación a la producción de unos resultados de investigación que obtengan la puntuación más alta en el REF (que, mientras escribo esto, es un 4*):

«Como cualquier universidad, la mía espera que la gente realice publicaciones de alta calidad... y sabes... si eres catedrático y no has conseguido publicaciones de cuatro estrellas, quiero decir, la gente te mirará y dirá, bien, «¿Por qué este tipo es catedrático?» De modo que hay cierto elemento de presión aquí; no directa, sino una especie de percepción de que tú obviamente tienes que hacer cosas como esa a un nivel alto... En tanto que catedrático, hay un elemento de presión, supongo, pues se espera de ti que entregues tal vez cosas como, en fin, publicaciones con una alta puntuación; y no necesariamente significa numéricamente altas, pero sin duda en términos de calidad».

Para varios catedráticos el ideal seguía siendo muy escurridizo. La narración del catedrático STEMM. Harry —que, en la treintena, se había presentado recientemente a una cátedra nominal en su propia universidad— estaba aderezada con comentarios, como «tienes que correr para no retroceder» y «se espera de ti que rindas como si tuvieras tres empleos a tiempo completo, y no me siento físicamente capaz de sostener eso durante los 30 años restantes de mi carrera», cosa que expresaba la constante presión por rendir, y la insatisfacción con un puesto de trabajo que imponen este tipo de presiones. Su actual situación laboral, confirmaba Harry, no era la ideal, que él sugiere que es probable que siga siendo escurridizo:

«Mi previsión es que nunca seré capaz de reducir [mi carga de trabajo] hasta un nivel que... me permita rendir lo que creo que se espera de mí en el aspecto investigador, además del tipo de, en fin, la especie de

expectativas que hay en tanto que, eres una especie de, académico razonablemente experimentado, en términos de guiar realmente a la gente, y así. De modo que creo que probablemente esa sea mi previsión en términos de ideales. Creo que se esperan demasiadas cosas de mí. Se espera que lidere en demasiadas áreas, y mientras miro a mi alrededor veo personas que parecen excepcionalmente exitosas, pero ellas solo deben hacer una cosa... Nosotros realmente solo podemos entregar un material mediocre porque simplemente no tenemos la capacidad de rendir a estos niveles, y siento que la expectativas de esta universidad, donde se afirma que los catedráticos deben hacer más investigación, dar más clases, hacer más tareas de administración, no son razonables... así que todo ello se aleja un poco de tu empleo ideal». (Harry, catedrático STEMM, universidad pre-1992).

Finkenstaedt (2011, p. 192) afirma que «los profesores de universidad en todas partes están bastante preparados para trabajar más horas que el funcionario medio. En el caso de los catedráticos es realista hablar de una media europea de cincuenta horas por semana durante el trimestre y unas pocas horas menos cuando las clases no son presenciales». Así que cuando las largas jornadas laborales se combinan con la presión de la sobrecarga de trabajo, a menudo se paga un precio sobre la moral y la satisfacción con el empleo. Para Brian, catedrático de ciencias biológicas, la presión bajo la forma de sobrecarga de trabajo parece haber sido el rasgo definitorio de su ejercicio de la cátedra. En el Capítulo 8 se le cita reflexionando sobre su promoción con ambivalencia, ya que la percibe como algo que trajo consigo una presión añadida bajo la forma de nuevas expectativas sobre él: «te conviertes en catedrático, y entonces... la universidad tiene expectativas extra sobre ti... de lo que quieren que *tú* les des a cambio». Prosiguió refiriéndose a las «cargas extras» que su promoción había traído consigo, y que habían modificado significativamente la naturaleza de su trabajo, alejándole de la investigación y convirtiéndole en un administrador —de su propio laboratorio, y en relación a responsabilidades administrativas—. Su descripción de una jornada cualquiera expresa la naturaleza de su particular profesionalidad «bajo presión»:

«Sencillamente no entro en el laboratorio... Quiero decir, mi semana laboral es de entre cincuenta y sesenta horas, y no trabajo los fines de semana ya porque si entre semana estoy haciendo entre cincuenta y sesenta horas... ¡no veo que tenga que entrar y salir en sábado! Desde luego, con Internet, sabes, nunca estás libre. He llegado a leer mi correo electrónico a las siete menos cuarto para limpiar lo que se acumula durante la noche... eh... de modo que cuando llego al trabajo entonces tengo una hora libre antes de que las cosas empiecen a entrar. Y se me empuja en direcciones distintas... eh... ayer dediqué una estéril hora y media a una reunión sobre cómo vamos a lidiar con las regulaciones de las agencias de frontera del Reino Unido para los estudiantes internacionales. Y entonces fui directo desde allí al laboratorio para dar la bienvenida a los padres en el día de puertas abiertas, sabes. Esta tarde tengo que bajar a los laboratorios de docencia para arreglar dos piezas del equipamiento que necesito para mis prácticas, y que dirijo los miércoles. Pero dado que las sesiones prácticas se planifican con un horario tan malo... que solo tenemos una tarde para tener todo el equipamiento a punto, y entonces el día para realizar la práctica, y la tarde de la misma práctica para recoger el equipamiento de nuevo, todo. Simplemente hay tanta presión por todos lados... todo el tiempo... por hacer las cosas *¡ahora!*... ¡Porque no tenemos tiempo de hacerlas *de ninguna otra manera*, es una *locura!* Y así, lo que ha sucedido en los últimos cinco años es... la única vez que puse el pie ahí [en el área de laboratorio] es para ir al lavabo o ir a buscar una taza de café... Y, sabes... incluso en realidad descubrir qué están haciendo exactamente mis estudiantes de doctorado... Me estoy dando cuenta ahora que dedico menos tiempo a sentarme... junto a ellos a atender la tarea [X]⁸⁰ —que es lo que *solía* hacer— porque sencillamente no tengo el tiempo para hacerlo. De modo que, sabes, termino teniendo que pedirles *a ellos* que escriban los informes mensuales, de manera que pueda más o menos repasar lo que han hecho... Y entonces descubro que no han hecho *tal* control ni tampoco *tal* otro... y si lo hubiera sabido... sabes... hace un mes o una semana... o dos semanas antes... habría podido detener todo eso».

Para Brian por tanto, una preocupación clave parece haber sido el mantenerse a flote de una multitud de tareas que, con su promoción, empezaron a acumularse sobre su mesa, y las numerosas responsabilidades que él se encontró como catedrático STEM, del que se espera que dirija un laboratorio eficiente —una responsabilidad que, dentro de la cultura de su disciplina, también implica desarrollar su equipo de colegas junior y asegurarse de que ellos terminan encontrando puestos académicos— y participar en la universidad. Por su propio relato —como se cita en el Capítulo 9 y admite— él es escrupuloso con estos elementos de su trabajo y en muchos aspectos considera que ha estado tirando piedras contra su propio tejado por ser reacio a decir que «No» o a reducir su participación.

A este respecto, su caso ilustra la idea que planteo arriba, que el modo en que la gente negocia con los agrestes relieves del paisaje en los que forjan sus itinerarios de carrera, depende de ella misma. En el caso de Brian, su rechazo a escatimar en lo que él, en tanto que catedrático, siente que debería estar haciendo, indicaría que está persiguiendo el ideal tratando de sostener un autoconcepto —su yo ideal en el trabajo— que evita transigir con el hecho de no poder satisfacer las expectativas que la gente tiene de él. Y todo esto le pasa factura en sus actitudes vinculadas al trabajo. Al preguntarle qué aspectos de su empleo le dan la mayor satisfacción, él respondió: «Esta es una pregunta muy difícil ahora. Siendo franco, en este momento no tengo mucha satisfacción en el empleo».

Brian puntuaba su nivel de moral en «dos o tres», y no era en absoluto el único de los catedráticos entrevistados que reportaba largas jornadas y excesivas cargas de trabajo; muchos contaron que suelen levantarse muy temprano y trabajar hasta tarde por la noche y/o los fines de semana. Elizabeth, la catedrática de artes y humanidades describía el inicio de su día: «La alarma suena a las 5.30 y salgo de la cama tan pronto como puedo. Trato de estar frente al ordenador a las 6.00» y Simon, el catedrático de ciencias de la computación estimaba que su semana laboral era tan larga como la de Brian, de ochenta horas. Aun así, Brian era probablemente el más insatisfecho y desmoralizado de todos los catedráticos entrevistados, y explicó que quería cambiar de empleo:

«Actualmente le estoy echando el ojo a carreras alternativas —y no solo a un *empleo* alternativo, sino a una *carrera* alternativa. De modo que, recientemente, justo esta semana, he descubierto que no me habían seleccionado como jefe de departamento en otro sitio. De modo que me ha decepcionado un poco que no me preseleccionaran; pensaba que al menos mi CV haría que tuviera un pie dentro haciendo la entrevista, pero no fue así. ... Es un poco frustrante. Y sí, estoy llegando al punto de pensar: bien, ¿qué puedo hacer con mi vida en vez de hacer esto? Tengo solo 44 años, y me quedan al menos 21 años más antes de la jubilación —probablemente 25, tal y como están yendo las cosas— y puedo desarrollar una carrera entera en otro campo O llevar una tienda de vinos o algo, en fin. De modo que me descubro... me descubro dedicando cada vez más de mis fines de semana a sopesar qué otra cosa puedo hacer con mi vida».

Como otros muchos de los participantes en la investigación —como resultaba evidente en las narraciones de entrevista y las respuestas al cuestionario— Brian identificó como un asunto problemático algo clave que Harry, citado antes, también identificaba: la necesidad de las universidades, dentro de la cultura del rendimiento personificada por la academia británica del siglo XXI, de emplear a sus catedráticos de

manera más cuidadosa y realista. Cómo podría lograrlo será el tema que trato en la parte final del libro.

IV

REFORMULAR LA PROFESIONALIDAD DEL CUERPO DE CATEDRÁTICOS

Profesionalidad bajo presión: Problematizando el liderazgo académico del cuerpo de catedráticos

Como destaco en su párrafo de conclusión, el Capítulo 1 señala, mediante distintos puntos, cómo se delinea en general el aspecto que tiene el ejercicio de la cátedra en el Reino Unido. Uniendo estos puntos, los capítulos de las Partes II y III van construyendo progresivamente una imagen mucho más precisa de los catedráticos en el siglo XXI, expresando parte de la «forma» de su profesionalidad. Pero esa forma sin embargo sigue siendo huidiza, porque —por tomar prestada la evocadora metáfora de los cambiantes patrones de un caleidoscopio— está continuamente reformándose a sí misma: reflejando la ejecución que de ella hace un catedrático, toma una determinada forma, y luego, al tiempo que otro catedrático con otras prioridades o competencias la ejecuta, se reformula a sí misma, para cambiar y volver a tomar otra forma que refleje la ejecución de otro catedrático.

Este capítulo examina las bases y naturaleza de esta profesionalidad del cuerpo de catedráticos, y sus efectos sobre la contribución que ellos hacen a la educación superior en el Reino Unido y globalmente.

Heterogeneidad y variabilidad: Influencias y consecuencias

La cambiante naturaleza y «forma» de la profesionalidad *ejecutada* por los catedráticos refleja que hay diferentes maneras de hacer en el ejercicio de la cátedra. Es una diferenciación que parece que sobre todo se impone de manera contextual; paradójicamente, como un producto colateral de lo que en general se considera como la homogeneizadora cultura propia de la academia del siglo XXI, cuyas culturas y regímenes centrados en el rendimiento parecen estar erosionando las distinciones que, como decían Ylijoki y Ursin (2015), hubo un tiempo que iban en función de culturas y tradiciones académicas de las comunidades disciplinares, al margen de la nación o la universidad a

la que se perteneciera:

La imagen de la universidad como un territorio habitado por distintas tribus académicas —con sus propias culturas disciplinares, y los académicos como miembros de una tribu con firmes identidades disciplinares (Becher, 1989)— se ha visto problematizada por crecientes presiones, a menudo en conflicto y externas a la educación superior. Nuevas prácticas de gestión con auditorías, mediciones de rendimiento, rankings, confecciones de perfiles y la competición por la financiación han transformado sustancialmente la academia como lugar de trabajo. (Ylijoki & Ursin, 2015, p. 187).

De modo que, con el progresivo levantamiento de «la niebla postmoderna» (Scott, 2009, p. 69) que cubrió la vida académica del cambio de milenio, lo que emerge al parecer es la dispersión del foco y del propósito percibido —y por tanto de la profesionalidad ejecutada— tal y como se identificaba por parte de lo que el estudio seminal de Becher (1989) identificó como «tribus», que recorrían un camino bien trillado con el que estaban familiarizadas a lo largo de sus distintos «territorios» epistémicos; de hecho, el relato autobiográfico de los inicios de la carrera de Rosemary Deem (1996) subraya la estrechez mental que impidió que cruzara las fronteras de tres campos de las ciencias sociales.

Los territorios tribales disciplinares sin duda permanecen intactos y es muy evidente que, como revela la investigación de Blackmore (2016), los jefes de las universidades en general los reconocen, pero existe la sensación de que ahora son menos discernibles de lo que eran antes, y, se puede decir que les sobrepasa: un paisaje que ha sido reformulado por el estilo arquitectónico neoliberal⁸¹. Los bordes que enmarcan las normas disciplinares, culturas y focos de atención parecen haberse difuminado por el efecto de la homogeneidad impuesta por la presión por rendir más que se aplica de manera indiscriminada sobre los académicos a lo largo del sector de la educación superior, para que lo hagan de más o menos las mismas maneras, en la persecución de más o menos las mismas metas.

Esto es, desde luego, una imagen hiper-simplista de la academia del siglo XXI, porque está claro que, como afirmo en el Capítulo 1, el sector de la educación superior en el Reino Unido sigue marcado por la heterogeneidad y la variabilidad, y como señala Blackmore (2016), diferentes instituciones tienen diferentes prioridades y persiguen (a veces sutilmente) diferentes metas. Son estas (sutiles) distinciones las que añaden complejidad a lo que, a primera vista, puede parecer un simple caso de asimilación tipo crisol del sector. Un examen más atento revela capas de distinción que no pueden ser arrancadas fácilmente —algunas de ellas disciplinares, algunas institucionales, algunas otras personales—. Pero, por encima de todo, nos remite a alguna de las obras maestras de Brueghel, en las que el cuadro está completamente cubierto de personas esforzándose y realizando actividades de todo tipo: personas en movimiento, entrando y saliendo frenéticamente, deslizándose a través de aros, girando y rizando obstáculos pasados, y muchos, abriéndose paso a codazos, saltando vallas por delante de todos los demás, mientras otros se reservan su aguante y persistencia para la maratón. Y están los patinadores, también, a quien Barnett (2011) representa apresurándose con destreza a través del hielo que se va rompiendo tras ellos. Muy pocos especialistas aparecen en este

cuadro; la mayoría se han convertido en reacios triatletas, heptatletas o decatletas, sus habilidades se difuminan y cuyos focos de atención se desdibujan.

Y las figuras más destacadas de este paisaje —aquellas que han extraído con dificultad cierto éxito, una sombra de su celebrado yo anterior— se sientan a observarlo todo desde los márgenes; son los catedráticos.

De la difusión a la confusión

El Capítulo 1 subraya las bases duales de la heterogeneidad que define al cuerpo de catedráticos del Reino Unido: primero, el sector de la educación superior del país es en sí mismo diferenciado y heterogéneo, y, segundo, esta heterogeneidad del sector refleja y apoya misiones institucionales diferenciadas, que a menudo conducen a metas, agendas y prioridades institucionales diferenciadas también. Y dado que las universidades tienen la libertad de diseñar el ejercicio de la cátedra como ellas elijan, no se garantiza ninguna uniformidad o consenso interinstitucional en relación a los estándares de los catedráticos, al rendimiento y propósito. Aunque, como observo en el Capítulo 1, las amenazas de mismidad y similitud que durante mucho tiempo se han entrelazado con el ejercicio de la cátedra a menudo facilitan un amplio consenso dentro de los grupos universitarios que comparten una misma misión y visión del ejercicio de la cátedra.

A pesar de que de vez en cuando aparezca una voz disidente, es evidente que existe un consenso —también en este caso dentro de los grupos universitarios con una misma misión—: que los catedráticos tienen un propósito distinto y por tanto un rol identificable. Este reconocimiento consensuado se vincula tanto a la justificación del título de catedrático como a la *raison d'être* de estos, ya que el ejercicio de la cátedra no puede asociarse con un propósito y un rol que se arriesga a la redundancia. Rol y propósito sugieren funcionalidad y utilidad, brindando una palanca para que las universidades diseñen maneras de hacer que el dinero que invierten en los catedráticos sea dinero bien invertido. A continuación se examinan los detalles de ese propósito de los catedráticos y se revisita en el Capítulo 12. No obstante, a grandes rasgos, el consenso es que el propósito abarcador de los catedráticos es el liderazgo académico.

Liderazgo académico: Un propósito que abarca el cuerpo de catedráticos

En su mayoría, los académicos «rasos» aceptan el liderazgo académico como un propósito clave de los catedráticos; no solo satisface su sentido de la justicia —que aquellos que disfrutan, tal y como ellos lo consideran, de un alto estatus, sueldos altos y privilegios, deben trabajar por esos beneficios—, sino que también, en la noción de liderazgo, ellos, en tanto que «liderados», ven algo que puede operar en su beneficio. Y en su mayoría los propios catedráticos lo aceptan porque, conscientes de que existe la percepción (independientemente de que sea errónea) de que ellos disfrutan de unos envidiables elementos de la vida académica que otros (aún) no gozan, sienten la responsabilidad de ofrecer algo a cambio.

Pero el acuerdo general de que los académicos deben ser líderes académicos da pie a incertidumbre, confusión e incluso desacuerdo en lo tocante a la consideración de qué *aspecto* tiene el liderazgo académico, y —cosa más importante en el contexto del foco de este libro— qué aspecto tiene el liderazgo académico *efectivo del cuerpo de catedráticos*, porque las perspectivas que se tienen de ello varían entre distintos sectores e incluso dentro de un mismo sector.

Aquellos que llevan la batuta en las universidades, los líderes y gestores senior y otros diseñadores de políticas y administradores influyentes que constituyen los centros de poder administrativo de las universidades (y a quienes, por simplicidad y brevedad, me refiero colectivamente como «universidades»), en el proceso de imaginar qué aspecto tiene el liderazgo académico efectivo de los catedráticos destacan mucho la conjetura y la inferencia. Al preguntarle si sabía exactamente qué quería su universidad de los catedráticos, un entrevistado de *El liderazgo académico en tiempos turbulentos* respondió inmediatamente: «¡No creo que lo sepa ni la propia universidad!; un sentimiento que tenía eco en otros catedráticos participantes en la investigación. Él proseguía: «Creo que la universidad solo se preocupa por los catedráticos que están en puestos de gestión... No creo que esperen que hagamos ningún tipo de liderazgo aparte del de gestión». Por mi parte, he sugerido (Evans, 2015a) que la promoción universitaria del liderazgo académico como una actividad clave de los catedráticos representa un intento por etiquetar y «legitimar» el tipo de liderazgo distribuido que esperan promover entre su personal senior:

La proliferación del uso del término «liderazgo académico» en la academia puede ser interpretado como un medio para articular la anticipación de una dimensión del liderazgo distribuido en la gestión de la educación superior y, por extensión, como un mecanismo de iniciativa de cambio por parte de la gestión senior de las universidades. (Evans, 2015a, p. 669).

Dentro de «una ideología cultural del liderazgo [que] sugiere que ciertas subjetividades, valores, comportamientos, disposiciones y características pueden superar estratégicamente la inercia institucional, desbancar la resistencia y lo recalcitrante y brindar dirección en pro de los nuevos futuros de la universidad» (Morley, 2013, p. 117), contar con un cuadro de catedráticos que sean líderes académicos preparados y deseosos de «distribuir» su aprobación de todo cambio y viraje que apoye la mercantilización, la globalización y las estrategias de expansión o modernización, es fruto de una visión de la universidad que concibe las ideologías neoliberales cayendo en cascada a través de las jerarquías académicas para su mejor asimilación. Youngs (2017, p. 141, cursivas añadidas) transmite una idea similar:

El liderazgo ha crecido en popularidad y desarrollo conceptual, mientras que la educación superior ha atravesado una transformación por medio de políticas y expectativas gerenciales traídas por el NPM o nueva gestión pública⁸². Sumándose al crecimiento de la industria del liderazgo en tanto que fenómeno internacional...el liderazgo puede también posicionarse como un proyecto político que incorpora la ideología del gerencialismo *a través del posicionamiento de los líderes institucionales como agentes de reforma*.

Desde luego, en sus esfuerzos por reclutarles para dichos propósitos de transmisión

del mensaje las universidades habrían previsto mucho más escepticismo, cinismo y oposición directa que presteza e inclinación por parte de los catedráticos. Pero, en las décadas que se hallan en la periferia del cambio de milenio, el término «liderazgo distribuido» supuso una garantía segura para ganarse un lugar destacado dentro del discurso de investigación del liderazgo educativo (aunque mucho más en el contexto del sector de la educación obligatoria que en el universitario, en el que ha sido mucho más lento a la hora de abrirse paso), y la noción de liderazgo académico por parte de los catedráticos tal vez haya tocado hondo, porque parecía ejemplificar el liderazgo distribuido.

Pero, profundizando para explorar qué sustancia reside bajo esa pulcra etiqueta, nos podríamos preguntar qué forma de liderazgo académico «distribuido» esperan las universidades por parte de los catedráticos. Ciertamente, quieren ver en los catedráticos a los gestores medios y senior, ocupando roles centrados en la estrategia, como director de facultad, jefe de departamento, decano de la facultad, y vicerrector. Pero, aunque tuvieran un apetito por ello —cosa que, como sugieren las últimas investigaciones (Blackmore, 2016; Floryd, 2012; Sutherland, 2017), no es el caso—, habría pocos cargos como estos para todos o la mayoría de los catedráticos (sin duda, en el sector pre-1992), de modo que algo sugiere que hay que encontrar propósitos distintos para esos catedráticos sin cargo.

¿Pero qué? ¿Qué otra cosa, además de mantener los engranajes de la gestión institucional ocupando roles de gestión y liderazgo, quieren las universidades de sus catedráticos? La respuesta, parece ser: muchas cosas.

Disecionando el liderazgo académico: El cuerpo de catedráticos bajo el microscopio

Como analizo en otro lado (Evans, 2016), podemos identificar al menos cuatro amplios y superpuestos propósitos de los catedráticos que reflejan para aquello que las universidades, en su mayoría, esperan o desean que sus catedráticos sirvan: la *mejora del estatus de la institución*, la *generación de beneficios*, el *desarrollo de futuras generaciones de académicos* y la *participación pública*. Un vistazo más atento a cada uno revela algo de los —a menudo polémicos— asuntos que surgen a partir de las diferentes perspectivas que cada sector tiene de ellos.

Ejercicio de la cátedra para la mejor del estatus de la institución

La Universidad de California-Berkeley es conocida por tener tres espacios de aparcamiento gratuito para el uso exclusivo de sus premios Nobel (Farivar, 2009). Puede sin duda ser el caso que esta instalación sirva para compensar a aquellos que han alcanzado el premio más brillante de la academia, aunque la destacada señalización del aparcamiento de su campus también beneficie a la universidad transmitiendo un mensaje subliminal sobre la clase de excelencia y distinción del mundo universitario. Al

considerar qué es lo que las universidades desean de sus catedráticos, además de la ocupación de roles de liderazgo, la mejora de la reputación institucional y del prestigio debe aparecer sin duda al inicio de la lista.

De hecho, Blakmore (2016, p. 10), afirma que su prestigio —que él define como: «el respeto y admiración extendidos que se siente por alguien o algo sobre la base de una percepción de sus logros o calidad»— es una preocupación central para las universidades. En consonancia con la observación de Winter (2017, p. 44) de que dentro de las culturas gerencialistas, «los académicos capaces de atraer financiación externa son «premiados», la investigación de Blackmore reveló que los catedráticos —más concretamente, las estrellas de la investigación (quien, por implicación, si no son aún catedráticos, son sin duda catedráticos en ciernes)—, son reconocidos como importantes piezas del juego del logro de más prestigio:

El prestigio de la investigación proviene de seleccionar a investigadores altamente capaces y nutrirles, siendo empáticos con ellos como individuos, y haciéndoles sentir que no querrán irse nunca. Varios entrevistados⁸³ señalaron la dificultad de atraer talento académico de altos vuelos, tanto en términos del coste de emplearles y equiparles como en convencerles de que la universidad es lo bastante prestigiosa para ser una base desde la que desarrollar su propio prestigio. (Blackmore, 2016, p. 29).

¿En la ola de la eliminación por parte de varias de ellas de sus lectorados, podemos imaginar que alguna vez las universidades hagan desaparecer el título de catedrático, y usen en cambio notas numéricas académicas para denotar antigüedad? Sería una valiente institución la que diera este paso de manera unilateral porque, en líneas generales, por medio de la asociación, sus catedráticos indican y delinean el «valor» de una universidad y así definen su estatus.

El de «catedrático» es un título que, al connotar erudición y distinción intelectual, infunde respeto entre buena parte del público; a pesar de que, como observo en la Introducción, no se entienda plenamente. Reemplazando el título indicativo de estatus con un número cardinal, tal como «nota 10», es improbable que haga que las universidades se granjeen el cariño de sus académicos más senior, y aunque muchos de los participantes en mi investigación se quejaban de sentirse infravalorados y no apreciados por parte de sus instituciones, hay ciertos tipos de catedráticos, como señala Blackmore (2016, p. 29), que las universidades están muy deseosas de mantener contentos:

Varios entrevistados de universidades de investigación intensiva dijeron que tenían que tratar con cuidado a las «estrellas» académicas, que creían que ocupaban un puesto particularmente privilegiado y que tenían en derecho de ser influyentes en todos los aspectos. Un entrevistado reportó que le preocupaba no encontrarse nunca en una posición en la que hallara una oposición significativa por parte de ese tipo de colegas.

En las manos adecuadas, el ejercicio de la cátedra añade clase y *caché* a la imagen de una universidad. En unos pocos casos —aquellos de los catedráticos «estrella» (muchos de los cuales pueden ser lo que, Laurie Taylor, citada en el Capítulo 1, llama «catedráticos por enchufe») la mejora de la —reputación— y del prestigio puede alcanzarse pasivamente: simplemente porque los catedráticos son quienes son y se

asocian o afilian a sí mismos con una universidad; de otro modo puede que requiera responsabilidades de embajadores: «actuando como un embajador de la universidad, representando sus intereses en la escena nacional e internacional...[siendo] visible o «yendo de un lado a otro» (Macfarlane, 2012a, p. 98). Para sus universidades, este propósito de los catedráticos es ornamental, pero es una forma de ornamentación que se espera que genere cosas y por tanto sirva a un propósito utilitario; la orgullosa exposición de la valía de uno para atraer admiradores e inversores: embellecimiento para su ulterior enriquecimiento.

Ejercicio emprendedor de la cátedra para que genere beneficios

La generación de beneficios —en concreto, la captación de financiación para la investigación— se ha convertido en una representación cada vez más destacada de las ideologías neoliberales que, desde la década de 1990, han invadido y dado forma a la cultura académica a través de las políticas de rendición de cuentas y de desempeño que han engendrado. Como señalan Enders et al. (2009, p. 47), traer dinero ha pasado de ser una actividad académica opcional a ser algo que se espera que sea central:

En investigación, el cambio probablemente más espectacular concierne al auge de las expectativas vinculadas a las capacidades de los académicos para la financiación y la gestión de la investigación... Sin duda, estas actividades han sido realizadas por los académicos durante mucho tiempo, pero eran medios opcionales, aunque instrumentales, para otro fin, que era el resultado y la reputación académica. Hoy en día, los medios se han convertido en los fines.

Y, desde luego, al tiempo que los criterios de promoción se van haciendo claros, las universidades esperan que sus académicos más senior estén al frente de las colas para obtener los fondos de financiación de las arcas institucionales que tanto cuestan ganar —no solo en términos cuantitativos, trayendo consigo dinerales—, sino también en términos cualitativos, por medio de becas de los más prestigiosos inversores.

Aun así, los propios académicos parecen, en el mejor de los casos, ambivalentes respecto a la generación de beneficios. Por un lado lo reconocen como, en la mayoría de disciplinas, un indicador del éxito individual tal y como es *interpretado por las universidades*, y en consecuencia en tanto que un elemento que fomenta las perspectivas de promoción y una actividad que, si son ambiciosos o desean mostrar que están «centrados en el mensaje adecuado», ellos deben abrazar. Por el otro lado, también sienten un cínico desdén por la importancia que las universidades conceden a la captación de beneficios para la investigación, y, como sugieren los comentarios ofrecidos por parte de los encuestados anónimos, no-catedráticos al cuestionario del estudio *Catedráticos que lideran*, tienden a considerarlo como algo que no indica la valía de un académico:

«Aunque es probable que el éxito en obtener financiación para la investigación sea un componente importante de su experiencia como [catedráticos], no debe ser considerado como más importante que la excelencia/pericia en la investigación y la reputación internacional. Se dedica demasiado tiempo en la vida académica a la solicitud de becas para la investigación».

«Las cátedras no deben ser accesibles dependiendo solo de cuánto dinero se ha traído al departamento».

«Los catedráticos no deben ser seleccionados meramente porque hayan sido tenido éxito consiguiendo becas, sino por un registro académico discernible que demuestre resultados que contribuyan al campo».

De forma similar, la muestra de catedráticos de Bruce Macfarlane (2012a) le atribuyó a la generación de beneficios el lugar más bajo en su clasificación de los roles de los catedráticos que ellos valoraban; aunque fue el segundo más elevado en su estimación de la lista de prioridades del rol que las universidades reservan a los catedráticos, solo superada por «liderazgo en la investigación».

El Estudio *El liderazgo académico de los catedráticos en tiempos turbulentos* reveló una perspectiva más bien matizada, en tanto que, mientras que varios catedráticos de ciencias sociales, artes y humanidades sugerían que la captación de becas no destacaba mucho en su repertorio de habilidades y que su universidad aceptaba otras de sus actividades y logros como elementos compensatorios de esta «limitación» de su CV, era evidente que para algunos catedráticos STEMM, solicitar financiación para la investigación no es una empresa optativa; es esencial para su supervivencia. Sin financiación no pueden mantener y gestionar sus laboratorios y equipos de investigación, y sin dichas infraestructuras no pueden seguir siendo activos en la investigación, y si no son activos en la investigación no tendrán hallazgos que publicar, y sin publicaciones en revistas de clasificación alta no obtendrán financiación para sus investigaciones⁸⁴.

Sin embargo, en lo tocante a la generación de beneficios, lo que las universidades quieren y lo que quieren los catedráticos suelen ser cosas difíciles de conciliar. Básicamente, los catedráticos quieren hacer investigaciones que les interesen, que ellos consideren valiosas y que puedan hacer bien; y para la cual, en algunas disciplinas, la falta de financiación externa no es un impedimento real.

Esta actividad investigadora refuerza la autoimagen de los catedráticos en tanto que académicos exitosos e internacionalmente aclamados y actúa como conductora de la satisfacción con el empleo y una moral alta, acercándolos (a los catedráticos) a su situación laboral ideal. Las universidades, en cambio, parecen fijadas (sin duda en el sector pre-1992) en conseguir tanta financiación para la investigación como sea posible —preferiblemente de prestigiosos inversores— no solo para hacer que sus cuentas bancarias sigan teniendo buen aspecto, sino también, por medio de la investigación de alta calidad que ese tipo de financiación sufraga, para mejorar su prestigio y elevar su estatus ante las jerarquías que más les importan.

Estas dos perspectivas y prioridades pueden —y lo hacen, en algunos casos— encontrar un terreno común allí donde sirven a los intereses de ambos, como cuando los académicos, independientemente del cinismo con el que consideran la búsqueda de becas, sin embargo participan en el juego y lo ganan, mejorando así su sensación de logro no solo a la hora de satisfacer las expectativas de la gente, sino también para destacar en entornos altamente competitivos sacando adelante una proeza que se considera casi imposible. Aun así, lo que sucede con mayor frecuencia es que sigue existiendo una tensión incómoda entre estas dos perspectivas, que provoca insatisfacción

entre el cuerpo de catedráticos, cosa que expresaron muchos participantes en la investigación. Los siguientes comentarios de encuestados anónimos —todos ellos catedráticos empleados en universidades pre-1992— ilustran esa negatividad: «Mi confianza es más baja de lo usual actualmente debido a la falta de financiación, al hecho de sentirme infravalorado y a una percepción creciente de no sentirme ya tan seguro en el mundo académico».

«Hay un abismo total entre el nivel de apreciación/respeto/estatus dentro del campo internacional de investigación, y el abiertamente grosero tratamiento dentro del departamento, totalmente dirigido por el «recuento obsesivo» de ingresos de investigación. No se valora en absoluto mi excelente rendimiento en cuanto a resultados de investigación (es decir, publicaciones de 4*, según la auditoría externa), docencia (a todos los niveles), cuidado espiritual de los estudiantes o mentoría del personal más joven».

«La falta de oportunidades de financiación de investigación está teniendo un efecto en mi confianza».

«Es tan difícil lograr financiación —incluso más duro que conseguir financiación para otras cosas a corto plazo— que supone un reto totalmente absorbente».

El último de estos comentarios en concreto, subraya lo que a menudo es percibido por los académicos no solo como el efecto desmoralizador de sentirse presionado por emprender un actividad que tanto el cálculo estadístico como su experiencia personal revelan como una empresa en gran parte fútil, sino también de la ridiculez de gastar fracciones desproporcionadamente grandes de su vida laboral en esa futilidad (Matthwes, 2015, 2016). Volveré a abordar este asunto en el Capítulo 12 cuando evalúe la calidad del liderazgo institucional y de una gestión que no solo expone a sus empleados, sino que además perpetúa lo que, para tantos de ellos (el personal), son claramente situaciones de trabajo «transigidas», en las que sus esfuerzos y trabajo duro se topan repetidamente con el fracaso. Aplazando mi propio comentario al capítulo final de este libro, le doy a otra autora la última y elocuente palabra a este respecto: en *Stress in academic life*, Shirley Fisher (1994, p. 64) evoca la obra del distinguido catedrático de psicología de Harvard, Burrhus Frederic Skinner, para expresar la idea de la persistencia frente a un fracaso probable o casi cierto:

Skinner en su momento señaló que aunque era bastante fácil explicar la conducta reforzada (o compensada), siempre fue más difícil explicar la conducta no reforzada. La propensión humana a persistir con un comportamiento que tenga pocas oportunidades de compensación siempre desafía el análisis, y sin embargo es un aspecto implícito de la supervivencia del personal académico.

Para apreciar la potencia de la siguiente idea de Fisher, es importante tener en cuenta lo perjudicial que es el entorno laboral académico que ella subraya, cosa que sin duda es considerablemente más evidente hoy en día, al final de la segunda década del siglo XXI, que en las últimas décadas del siglo XX, cuando se sintió impelida a denunciarlo. Refiriéndose a las bajas tasas de éxito de las solicitudes de financiación para la investigación y las despreciativos rechazos que estas reciben, las observaciones de Fisher son tan relevantes hoy en día como lo fueron entonces:

Crear unas condiciones de trabajo tan infructuosas puede parecer una mala estrategia para motivar. La demanda de trabajo es alta y el control sobre el resultado muy bajo. Una cruda analogía de lo que les

sucedió a las universidades durante este periodo sería la de un grupo de atletas que intentan ganar una carrera de obstáculos con las piernas atadas. (Fisher, 1994, p. 64).

Un cuerpo de catedráticos centrado en el desarrollo

Siempre con la vista puesta en el futuro, las universidades deben confiar no solo en el *mantenimiento* de su posición en el orden jerárquico universitario, sino en el progreso dentro de la jerarquía, haciendo que *aumente* su prestigio y mejore su reputación; idealmente, para su enriquecimiento. Incluso en universidades cuyo prestigio y reputación son relativamente bajas existe la necesidad de asegurar su sostenibilidad, por medio de una entrada continuada de fuerza de trabajo apropiadamente competente y «formada». ¿Y quién mejor que los catedráticos para «formar» y preparar a la siguiente generación de académicos; para inculcarles un modo de lograr éxito académico que beneficie a la universidad?

Por tanto, para las universidades, contribuir al desarrollo de la siguiente generación de académicos que transmiten el extenso conocimiento de sus catedráticos es un propósito clave de estos: como constructores-repositorios de capacidades y conocimientos. Y, como muestran los hallazgos de investigación presentados en los capítulos anteriores, ese compañerismo que contribuye al desarrollo se suele manifestar como un consejo y guía *ad hoc* que se tilda de mentoría extraoficial y tiende a ser percibido tanto por los académicos que ocupan una cátedra como por los que no, también como un propósito clave de los catedráticos: uno que, para la mayoría de ellos, se concibe como liderazgo académico.

Es imposible estimar cuántos de estos catedráticos que, tanto en sus respuestas al cuestionario como en sus conversaciones de entrevista, se representaban a sí mismos como mentores predispuestos y promotores del desarrollo de sus colegas, de hecho eludirían ese tipo de responsabilidades centradas en el desarrollo si sintieran que pueden pasar sin hacerlas. ¿Contribuir al desarrollo de los demás es un propósito de los catedráticos y un rol legítimo que las universidades empezaron a promover hace relativamente poco, explícita e implícitamente, como parte del «plan» o «dirección» de liderazgo académico distribuido de los catedráticos? ¿Estos deben, en su mayoría y con distinto ímpetu, acometerlo para justificar sus salarios y estatus? Y no solo por eso, sino porque, a diferencia de la captación de financiación para la investigación, la mayoría de ellos la consideran una actividad en la que al menos pueden obtener cierto éxito. ¿O es que, como muchos de ellos sugieren, son unos mentores unos promotores del desarrollo de sus colegas *aparente y genuinamente* deseosos de serlo?

Las muestras sesgadas, que en su mayoría se expresan a favor del liderazgo académico de los catedráticos (a las que nos referimos en el Capítulo 4), dudan de la capacidad de los datos, de *El liderazgo académico de los catedráticos en tiempos turbulentos* y de *La preparación y el desarrollo de los catedráticos para el liderazgo*, por abordar esta pregunta. No obstante, estos datos, que toman la forma de una observación de pasada o un encogerse de hombros durante la entrevista, destapan cierta

posibilidad de que, *en algunos casos*, este compañerismo centrado en el desarrollo haya sido confiado a los catedráticos más bien en contra de su voluntad, pero que, siempre proclives a satisfacer las expectativas de los demás —no solo las de sus colegas «junior»—, se hayan puesto manos a la obra y hayan empezado a incorporarlo en su profesionalidad ejecutada. Como observo en el Capítulo 9, es así como evolucionan los roles y cómo las profesionalidades se reformulan a ellas mismas.

Un ejercicio de la cátedra para la participación pública

Espoleado por la agenda de impacto que la mayoría de universidades del Reino Unido tuvo que incorporar en sus estrategias durante los últimos años, para maximizar el éxito REF,⁸⁵ el propósito de los catedráticos se ha expandido para incluir un compromiso público que indique la relevancia y utilidad de sus investigaciones y conocimiento.

El comentario de Macfarlane (2012a, p. 80) de que «pocos catedráticos modernos consideran que su rol... se extienda más allá de su especialidad inmediata para entrar en áreas de la políticas y el debate públicos en tanto que intelectuales públicos» se ve desautorizado en cierto modo por la creciente atención que las universidades, como observo en el Capítulo 8, le prestan a la participación pública, y que han empezado a tomarse en serio. Es sin duda bastante factible que el foco de su participación en la divulgación de impacto con comunidades de usuarios pueda permanecer vagamente centrado en sus especialidades de investigación, de modo que, como afirma Macfarlane, ellos no pierdan su sello de especialistas. De hecho, Finkenstaedt (2011, p. 176) afirma que la especialización surgió como una consecuencia inevitable del crecimiento exponencial del conocimiento y la internacionalización de la ciencia: «La especialización por tanto se convierte en una «obligación», al menos en las ciencias naturales». Pero REF2014 abrió las compuertas de la consideración del impacto de las investigaciones en el público, de modo que también estamos viendo que, cada vez más, existe la expectativa de que, la «voz» fundamentada y analítica del experto resuene más allá de los parámetros de la academia y en el amplio terreno público, y que los catedráticos se aventuren más allá de sus claustros y campus. Esto, en sí mismo, no es nada nuevo: como sugiere la observación realizada por un entrevistado, los académicos confiables —particularmente los catedráticos— siempre han sido demandados como expertos:

«Creo que lo más importante de ser catedrático es que conoces tu material. Atiendes a lo que aparece en los medios, en fin, los catedráticos que aparecen en *Newsnight*, no aparecen allí porque sean buenos tipos y puedan ayudar a la gente, ¿no? Están allí porque pueden darte un punto de vista experto sobre algo».

Pero lo que sí se puede observar es un sutil giro de la percepción que existía dentro de la academia de que ese tipo de implicación pública en primer lugar se dirigía fundamentalmente a la clase media educada, y, segundo, es una actividad académica extracurricular, hacia la idea de que debe tratarse de algo más inclusivo y no algo

exclusivo o una especie de nicho, sino que debe ser parte integrante del cometido de un catedrático «que lidera»: de un líder académico.

Este propósito de los catedráticos en tanto que asesores o consultores satisface (como siempre lo ha hecho) y tiene la aprobación de las universidades. En combinación con el rol de embajador de sus universidad, permite que estas disfruten de la gloria que refleja toda la gama y singularidad de sus expertos catedráticos, y la frecuencia con la que estos son requeridos. Como tal, es una extensión o variación del propósito de promoción del estatus de la universidad. Es el rol de informante público: que baja a la ciudad para informar —y, en algunos casos, iniciar— el debate y el discurso; haciendo aportaciones fundamentadas en la investigación o aportaciones analíticas y razonadas para influenciar o educar.

Entre el cuerpo de catedráticos parece existir una ambivalencia en relación a su papel de participación pública —que está inevitablemente vinculado a la agenda de impacto del gobierno del Reino Unido— y que puede que esté dando paso gradualmente a su aceptación. Cuando se dio a conocer por primera vez, como observa Chubb (2017), la agenda de impacto hizo que muchos se rasgaran las vestiduras; lo hicieron principalmente, al parecer, los «Catedráticos-de-cosas-Inteligentes» encerrados en sus torres de marfil, despachos o laboratorios, identificados, con humor, por la catedrática de Durham Harriet Bulkeley (citada en el Capítulo 1). Mientras estos catedráticos probablemente se sintieron intimidados ante la perspectiva de tener que arrojar sus esotéricas perlas a los «cerdos» públicos que responderían con bíblica predictibilidad, es evidente (Chubb, 2017) que cuando no hay peligro de quedar atrapado en el fango, o de que te hagan pedazos⁸⁶, divulgar su trabajo entre audiencias de cualquier sector que lo aprecien es una fuente de satisfacción para muchos catedráticos; incluyendo, de manera de lo más notable entre los entrevistados de mi investigación, al catedrático de artes y humanidades Fergal, cuyos comentarios sobre el impacto presenté en el Capítulo 9.

La mayoría de los catedráticos aprecia el potencial de autoafirmación y de alimento para su autoestima que tiene este papel, por lo que aunque muchos de ellos consideren que hacer de «catedráticos» es su propósito clave, el aplauso y el reconocimiento que la participación pública puede traer consigo es probable que les acerque a su yo laboral ideal dentro de su situación laboral asimismo ideal⁸⁷.

Una fuente de confusión: La «caja» del liderazgo académico

¿Cuántos o qué aspectos, de estos cuatro roles generales de los catedráticos, se sitúan bajo el propósito paraguas, con esta etiqueta generalista de liderazgo académico, que representa la perspectiva por defecto que las universidades tienen de los catedráticos y de su razón para emplearlos?

Parece haber poca duda de que el liderazgo académico, tal y como descubrieron Bolden et al. (2012a, 2012b), en general se considera que comprende un tipo de compañerismo que contribuye a la promoción profesional, como la mentoría. Pero, como

vemos en algunos de los hallazgos de mi investigación, no todo el mundo considera la mentoría como liderazgo académico; Clive, el catedrático de ciencias sociales (citado en el Capítulo 9) estaba enfáticamente en contra y otras voces más discretas cuestionaban esta asociación de mentoría y liderazgo académico.

Inevitablemente habrá desacuerdo en torno a lo que podemos llamar, tomándonos una licencia de autor, los «términos de referencia» de una idea o noción que no está bien definida, y que, en tanto que concepto, no es clara, como lo es el liderazgo académico. Pero cuando se asocia con el propósito y función de los catedráticos, en la falta de claridad conceptual del liderazgo académico subyace confusión en torno a dónde residen sus parámetros: qué cuenta como tal y qué no. Y teniendo en cuenta que las universidades parecen haberse apropiado del término para denotar el propósito general del cuerpo de catedráticos, han aportado poco para aclarar precisamente qué implica ese tipo de liderazgo, y qué aspecto puede tener; verbalizado a través de ideas vagamente expresadas y pistas generales que son implícitas, más que explícitas.

Descubrir *qué* —y cosa más importante, *cuánto*— quieren las universidades de sus catedráticos en tanto que líderes académicos implica una importante imaginación interpretativa. Aunque se dirija explícitamente a situaciones de académicos al inicio de su carrera, la observación de Sutherland (2017, p. 756, cursivas añadidas), a continuación, es en muchos aspectos transferible y aplicable a los catedráticos, para quienes son obscuras las calibraciones de la vara de medir con las que probablemente se mida su ejecución del liderazgo académico:

Expectativas (...) se extienden en documentos y manuales de promoción, pero, como muestran los hallazgos, carecen de especificidad, y están predispuestas a una interpretación abierta y general y diferenciada dependiendo de, por ejemplo, cuál sea la disciplina de uno, el departamento, los colegas y los años de experiencia. Los documentos y manuales de promoción (...) son claros en cuanto a las áreas requeridas, pero no lo son sobre cuánto, cuán a menudo, para quién y cuándo.

Puede ser que, careciendo de la imaginación para pensar fuera del marco del gerencialismo —que le da a cada rol formal de liderazgo una denominación y un cometido o descripción—, las universidades simplemente no logran enfrentarse a esas vaguedades e imprecisión con las que reflejan el apoyo y guía que una persona puede ofrecerle a otra *ad hoc*, de manera ventajosa y a menudo sin límites —que es lo que la investigación revela que en general se considera, en los contextos académicos del Reino Unido, como la esencia del liderazgo académico (Bolden et al., 2012a, 2012b)— o, cosa más oscura aún: la miríada de maneras en que una persona, a menudo imperceptiblemente, puede influir en la actividad académica de otra (que es como yo defino el liderazgo académico en el Capítulo 3).

Los elementos más visibles y fácilmente identificables —y cuantificables— que conforman el desempeño de los catedráticos, tales como la captación de financiación para la investigación y sus publicaciones, son fáciles de registrar como expectativas o requerimientos de las universidades. Pero ese otro resultado más nebuloso, representado por lo que yo llamo el aspecto relacional de los catedráticos, junto a su influencia directa o indirecta en los demás, son cosas mucho más susceptibles de pasar desapercibidas para

el radar de la rendición de cuentas y por tanto —no estando seguras de cómo sea mejor enfrentarse a ello, y aún así reconociéndolo como algo a valorar y alentar— las universidades parecen haberlo arrojado todo descuidadamente en una misma caja, haber echado el cerrojo y haberle pegado una etiqueta donde se lee «liderazgo académico».

Pero dado que esta «caja» sigue estando, casi siempre, fuera de la vista, inalterada y sin abrir, pocos desean o son capaces de intentar registrar —mucho menos describir— sus contenidos. Y por su parte, los catedráticos —tan en la inopia como los demás en relación a esa caja— sobrestiman su capacidad y la imaginan llena hasta los topes de todo tipo de actividades académicas concebibles.

El resultado de esta confusión e incertidumbre es que entre los catedráticos abunda la angustia por el rendimiento. Los catedráticos —un sector que, representando los más exitosos de la academia, se enorgullece de su desempeño y, como vimos en el Capítulo 9, es proclive a satisfacer las expectativas de los demás—, lejos de arriesgarse a ser testigos de cómo se va deslustrando su reputación y eso hace mella en su autoestima, suelen adoptar cargas de trabajo aún más exigentes y expansivos surtidos de tareas, evidentemente deseando que esto constituya una descarga satisfactoria de sus deberes académicos de liderazgo.

Aquí reside otra fuente clave de la heterogeneidad que define al cuerpo de catedráticos del Reino Unido: la dispersión de las actividades que muchos de ellos están adoptando —la expansión de su repertorio— mientras intentan demostrarse a sí mismos, y ante todos los sectores interesados, que son líderes académicos efectivos. Inseguros sobre a qué pueden legítimamente decir que «no», y con qué tienen que estar de acuerdo, y encuentran persiguiendo inabarcables objetivos y luchan por lidiar con un empleo cuyas fronteras ya no están claramente delineadas, muchos catedráticos parecen tratar de contentar a todo el mundo —o, como muestran algunos de los comentarios y narraciones presentadas en el Capítulo 10, colapsan bajo la presión por lograrlo—. Un encuestado escribió «Los catedráticos deben estar “en misa y repicando”». Otro se quejaba «Estoy cada vez menos implicado en hacer las cosas que se me dan bien y más y más atado al trabajo administrativo/burocrático, las políticas baladíes y la actividad de recursos humanos», y otro escribió: «el empleo exige un nivel de multitarea que ya no puedo acometer. No tengo ninguna intención de ser un paquete, de modo que he solicitado la jubilación lo antes posible».

Y, desde luego, cuanto mayor es el número y más amplia es la gama de actividades y tareas que se considera que encajan dentro de sus competencias, más variada será la ejecución de estas por parte de los catedráticos. Aunque ni la existencia de distintas variaciones del ejercicio de la cátedra ni una profesionalidad heterogénea sean *per se* cosas indeseables o problemáticas —de hecho, argumento en el Capítulo 12 en pro de reformular el ejercicio de la cátedra a la vez que se celebre y se potencie dicha variación y diversidad—, ambas se *vuelven* indeseables y problemáticas cuando permite que empobrezcan la calidad de la vida laboral de los trabajadores, socavando su bienestar.

Catedráticos «demasiado solicitados». Un desempeño que varía constantemente y pasa factura

Es importante tener en cuenta los efectos sobre los catedráticos de lo que muchos —si no todos— ellos consideran como unas exigencias crecientes que sienten que deben satisfacer, porque a ello subyace el debate del Capítulo 12 sobre cómo podría replantearse el rol de los catedráticos. El Capítulo 10 menciona de pasada el asunto de la sobrecarga de trabajo y subraya un interesante aspecto de la profesionalidad de los catedráticos: en su mayoría, independientemente de sus niveles de moral y satisfacción, el ejercicio de la cátedra está bajo presión porque ellos asumen —y, en algunos casos, adoptan por deseo propio— una mayor presión.

La presión no necesariamente indica o crea una negatividad que anime a la gente a tirar la toalla; solo una minoría de entrevistados se sentía muy afectada por ella, y reportaban tener la moral a mínimos. Sin embargo, había una queja recurrente por parte de los catedráticos participantes en la investigación que se convirtió en una especie de mantra en los datos: el puesto de catedrático se considera extremadamente exigente, y en muchos aspectos imposible de sobrellevar. Un encuestado escribió: «Es un rol universal y fluido que tiene que ser flexible. El problema es que es sencillamente demasiado grande, y realizar una parte del mismo requiere adoptar más compromisos en otra parte»; otro comentaba: «Me he sentido apoyado y bien preparado, pero las expectativas han crecido y se espera de mí que asuma cada vez más». Mientras otro se quejaba: «las exigencias contrapuestas que van apareciendo casi siempre crean una sensación de incapacidad para lidiar con ello».

Había una abrumadora percepción entre los catedráticos entrevistados y también entre los encuestados —además de entre muchos de los participantes en la investigación que no eran catedráticos— de que el rol de los catedráticos se estaba difundiendo por medio de unos parámetros que no están claramente definidos, presionando a muchos de ellos para dispersarse mucho en la ejecución de múltiples y dispares actividades y, en consecuencia, a no hacer ninguna de ellas como es debido. El comentario de Harry, un catedrático STEMM, presentado en el Capítulo 10, resume el problema esencial: «Realmente solo podemos entregar un material *mediocre* porque simplemente no podemos rendir a los niveles esperados».

Si dicha mediocridad es el producto de un modelo de liderazgo distribuido que cataloga a los catedráticos de universidad como «líderes académicos» para aumentar la eficacia de las universidades, y mide en relación a los tipos de criterios de desempeño inspirados por el neoliberalismo que sirven de base a las tablas de clasificación y los rankings entre universidades, entonces ese modelo parece presentar serios defectos.

Es sin duda momento de repensarlo, porque en muchos aspectos las universidades no parecen estar empleando a sus catedráticos tan efectivamente como deberían; por el bien de todos.

De líderes académicos a académicos que lideran. Replantando el ejercicio de la cátedra en el siglo XXI

Nunca se ha *planteado* el ejercicio de la cátedra. No es que unos cuantos se sentaran en torno a una mesa en algún lugar de la Europa medieval para esbozar ese nuevo papel que se llamaría de «catedrático»; no hubo ningún intento de describir el puesto de cara a quienes lo ocuparían. El ejercicio de la cátedra, como vimos en el Capítulo 1, es algo que fue apareciendo gradualmente, por medio de una evolución.

Y, desde luego, ha seguido evolucionando. Durante la mayor parte de su evolución, el propósito de los catedráticos fue la docencia. Entonces hubo periodos en los que, como vimos en el Capítulo 6, a juzgar por sus resultados, los catedráticos efectivamente no tenían *ningún* propósito; sus sueldos solían ser sinecuras. Ha sido hace poco, en la escala temporal de su evolución cuando la investigación empezó a incluirse entre los deberes de los docentes, antes de surgir como la actividad principal de los catedráticos.

Aunque de un tiempo a esta parte nunca haya perdido su predominio como rasgo del trabajo de los catedráticos, al menos dos fases recientes en la evolución del cuerpo de catedráticos han hecho que el estatus de investigador, aunque conserve su predominio, ya no lo haga en espléndido aislamiento, sin llegar a socavarlo. La primera de estas fases es la fase de «la-docencia-importa-así-que-los-catedráticos-deben-dar-clase-además-deinvestigar», que elevó el estatus de la docencia como actividad principal para las universidades de investigación intensiva —y, por extensión, para los catedráticos que se centran en la investigación—. Esta fase luego evolucionó hasta la segunda: la de todo-importa-así-que-los-catedráticos-lodeben-hacer-todo, también conocido como la fase actual de los catedráticos-en-tanto-que-líderes-académicos. Como vimos en los capítulos anteriores, para aquellos que han visto esta evolución y la están viviendo, esta fase de la omnisciencia de los catedráticos no carece de problemas.

Este capítulo final considerará qué se puede hacer para abordar estos problemas, replanteando el ejercicio de la cátedra en el siglo XXI de modo que funcione de la mejor manera para todas las partes. Y dado que su replanteo debe ser un proyecto de mejora, es importante primero establecer que rasgos del ejercicio de la cátedra deben conservarse y

cuáles deben modificarse.

Estudiar la situación: lo bueno, lo malo y lo feo

La proliferación de catedráticos ha sido un rasgo del personal académico del Reino Unido desde la década de los noventa, cosa que refleja una creciente democratización que se ha manifestado por medio de la ampliación del acceso a la promoción a cátedras que, hace unas pocas décadas, estaba confinado a una élite privilegiada. Pero, dado que satisface las actuales necesidades de las universidades, es una democratización que se basa en las competencias, más que en lo social.

Mientras que el estudio de Halsey (1992), como explicamos en el Capítulo 8, identificaba los resultados de investigación publicados como el indicador clave de las perspectivas académicas de promoción en la última mitad del siglo XX, a finales del siglo los académicos estaban siendo promovidos con base considerando sus competencias alternativas o compensatorias que las universidades actualmente valoran; tales como la capacidad de atraer ingresos para la investigación, o para pensar estratégicamente, o bien para venderse bien, a ellos y sus sólidas ideas de manera articulada y atractiva, o para inspirar y motivar a los demás.

Algo que es congruente con el comentario de Finkenstaedt (2011, p. 194) de que «el crecimiento del I+D cofinanciado con socios de la industria ya ha transformado el lugar y rol de los catedráticos en pos de la posesión del talento empresarial para promover su campo de estudio, en mis datos de investigación se observa que existe una sensación de que la expansión que se esperaba de los catedráticos había diluido la fuerza de la intelectualidad y la erudición del ejercicio de la cátedra. Esta disolución se asocia con lo que se percibe como una erosión de los estándares dentro de una cultura del desempeño que dirige una universidad que sitúa el dinero por encima de la inteligencia, permitiendo que el éxito en la financiación de la investigación triunfe sobre la distinción intelectual y la búsqueda de la excelencia académica. Por ejemplo, una catedrática, afirmaba: «La autoridad se ha estropeado a lo largo de los últimos veinte años... hay más catedráticos de los que acostumbraba a haber, y lo que tienes que hacer para llegar hasta allí es, manifiestamente, mucho menos de lo que era».

La democratización abre puertas que previamente estaban cerradas, ampliando su acceso. A grandes rasgos, cuanto más amplio es el acceso, mayor es el número de participantes; y cuanto mayor es el número de participantes, mayor es la diversidad. Por ahora, todo bien. Pero la diversidad es, en su mayoría —y tal vez solo— efectiva si inyecta perspectivas diferentes y más variadas; maneras de hacer las cosas con iniciativa, permitiendo a los participantes poner en juego sus fortalezas. Aun así, es particularmente evidente en los Capítulos 10 y 11, que lejos de poner en juego sus fortalezas, la mayoría de catedráticos se sienten presionados por ampliar su repertorio de actividades, y en sus esfuerzos por serlo todo para todo el mundo —que es como muchos interpretan sus roles de liderazgo académico— dispersan el fino foco que idealmente les gustaría que

definiera la manera de ejercer su cátedra. No solo es que esta dispersión parezca de una productividad agobiante, haciendo que muchos sientan que se les exige más allá de sus capacidades, sino que a consecuencia de ello, no dan la talla en los estándares de excelencia intelectual que ellos se fijan a sí mismos, y la mediocridad que ellos a menudo representan es lo mejor que pueden lograr. Además, irónicamente, todo esto socava los esfuerzos de sus instituciones por lograr la excelencia. Por tanto, la expansión y dispersión que definen el ejercicio de la cátedra en el siglo XXI parece estar socavando los intereses de todo el mundo.

No obstante, las universidades probablemente no sean conscientes de que la dispersa actividad de los catedráticos no sirve a sus intereses, por lo que en la superficie todo puede parecer que está bien. Incapaces de detectar las sensaciones subjetivas de perpetuo infra-rendimiento (en términos cualitativos más que cuantitativos) a las que muchos catedráticos se han resignado —pero que son reticentes a divulgar, a riesgo de ser considerados anormales o incompetentes— las universidades bien pueden estar trabajando con base a la idea errónea de que, al margen de la inevitable pérdida de unas pocas malas puntadas y algunos hilos rotos, todo está bien tejido y bajo control. Satisfechos con un cuerpo de catedráticos que, en su mayoría, parece estar dando lo mejor de sí para mostrar que están en consonancia con los planes de juego de la institución, las universidades pueden ser felizmente inconscientes de que podrían, potencialmente, hacerlo mucho mejor.

Hay dos significativas ironías en el papel que juegan muchos académicos —incluso en el que juegan los catedráticos en particular— en la perpetuación de los regímenes de desempeño y rendición de cuentas que ejemplifican la adopción de la mercantilización por parte de la educación superior. La primera es que, aunque las universidades invariablemente abracen la agenda de bienestar en el trabajo y estén totalmente alineados con este discurso, promueven unas culturas académicas del desempeño que, al privilegiar como indicador predominante de rendimiento la captación de financiación para la investigación cuya escasez reduce su búsqueda a (Matthews, 2015, 2016) una mera lotería o juego de azar⁸⁸, —como todo el mundo reconoce— están sancionando, e incluso alentando, el fracaso repetido de sus académicos. La segunda ironía es que, a pesar de enrolarse en la agenda de impacto que subraya la necesidad de que la investigación marque la diferencia en el mundo real, las universidades mismas son evidentemente insensibles a los mensajes que emanan de una plétora de estudios que podrían —si tomaran nota— tener un impacto sobre su propia organización y políticas; estudios que han sido publicados sobre, *inter alia*, la vida laboral académica, el liderazgo educativo efectivo, y la psicología del trabajo, muchos de los cuales revelan que las culturas inspiradas por el neoliberalismo tienen dañinos efectos sobre quienes son expuestos a las mismas.

Mientras que la segunda de estas ironías destapa su irracionalidad e hipocresía, la primera hace encajar la universidad en lo que ha llegado a catalogarse como «instituciones voraces» (Coser, 1974; Sullivan, 2014, pp. 10-11), un epíteto que Teresa Sullivan, presidenta de la Universidad de Virginia, cree que tiene asegurada:

Los trabajadores académicos de los *colleges* o universidades tienen interés en plantearse la pregunta: «¿Las universidades son instituciones voraces?» Creo que lo son, y la trayectoria de la universidad como lugar de trabajo no es alentadora. Hubo un tiempo en que la academia era considerada un remanso de esas carreras empresariales de locos, un refugio para los académicos y profesores serios, un lugar para el pensamiento comedido y la formación sin prisas: el concepto de «vida de la mente». La mención a la Torre de Marfil evoca imágenes de dedicados académicos doblados sobre sus polvorientos libros, científicos experimentando en sus laboratorios, o catedráticos implicados en el discurso socrático junto a atentos estudiantes.

¿Pero cuántos catedráticos tienen tiempo ahora para sentarse... para tener un diálogo sostenido de tú a tú con un estudiante? Tienen demasiadas exigencias en conflicto. Dirigir investigación, aconsejar a los estudiantes, formar parte de varios tribunales, y estar al tanto de las últimas investigaciones en nuestros respectivos campos; estas exigencias pueden comerse nuestra vida entera, y esto significa que la universidad encaja con el perfil de una «institución voraz».

El argumento de Sullivan refleja su preocupación porque el equilibrio entre la vida y el trabajo de los académicos esté comprometido por las presiones que imponen las competitivas culturas académicas y las prácticas de empleo que inducen precariedad en la academia americana. Esta es una valoración precisa, que resuena a lo largo del Atlántico —por lo que hemos visto en los Capítulos 9 y 10, la cultura de horas extra define el ejercicio de la cátedra en el Reino Unido— y es perpetuada por unos catedráticos que se rigen por la competitividad y/o por su inquietud por satisfacer las expectativas que pesan sobre ellos.

Pero la dimensión más desagradable de la «voracidad» de las universidades es la búsqueda de prestigio y estatus por medio de la captación de financiación para la investigación que, en muchas disciplinas, es tan accesible como la olla llena de monedas de oro que hay al final del arcoíris. Además, sin duda su falta de consideración por los desmoralizantes efectos que tiene la futilidad de la exposición de sus empleados a ese fracaso repetido resulta evidente. Esta es la descripción de una institución no solo voraz, sino también *insensible e indiferente*.

El presidente de la Universidad de Cardiff, Colin Riordan, articula la tensión entre dirigir una universidad eficaz y eficientemente y ejecutar un auténtico liderazgo que implique a la gente:

Te encuentras a menudo bajo un conjunto de presiones que es bastante difícil de expresar y no puedes ignorar y a veces avanzas en una línea en la que la gente piensa que solo estás interesado en captar estudiantes, porque debes equilibrar las cuentas o los estándares están decayendo, o sea lo que sea. Creo que este es el reto verdadero: cómo vivir a la altura del ideal real de una universidad, cosa que creo que es algo que la gente absolutamente desea; y eso lo vemos todo el tiempo. (Riordan, en Lydon, 2016).

El reto al que él se refiere es evidentemente uno que cualquiera de las universidades del Reino Unido ha sido incapaz de lograr. Mi investigación reveló varios grados de insatisfacción y desprecio por la política y práctica institucional que se inspiran en el neoliberalismo y que reflejan una sutil falta de consideración por el bienestar y la confianza del personal. Uno de los más ruidosos críticos de los entrevistados en el Estudio *El liderazgo académico en tiempos turbulentos*, Fergal, que se definía a sí mismo como el miembro «despachado» de una larga relación con su universidad, que en un tiempo había sido feliz y satisfactoria y que se había amargado cuando una de las dos

partes —la institución, en este caso— había empezado, tal y como él lo veía, a cambiar, cuando habló de sus «fantasías» de llamar a una universidad rival para negociar un puesto, utilizó la metáfora de la infidelidad romántica: «Es ... una fantasía de infidelidad: ¡de hecho me has hecho tanto daño que estoy considerando la posibilidad de serte infiel!» Las bases de esta «perjuicio» y desengaño son explicadas en profundidad con sus propias palabras:

«No me *importa* la institución. Ya no la amo con el mismo amor y reverencia que una vez sentí por ella.... Ha sido secuestrado por algo que creo es un problema en nuestras instituciones a nivel nacional, general... Y creo que no debía haber pasado con la universidad. Pero ha sucedido, y creo que es una importante fuente de insatisfacción en mi vida... De modo que mi arraigada sensación de insatisfacción proviene de que las universidades estén cambiando a nuestro alrededor. Y creo que nosotros ahora, como instituciones, ya no estamos preocupados por las verdades... Es la sensación de que las universidades ya no son lugares honestos, abiertos —ahora tenemos estrategias de comercialización, lejos de preocuparnos realmente por los estudiantes— y tengo la suerte de ser un dinosaurio, y ser aún capaz de disfrutar de ese funcionamiento de la universidad. Pero veo a otros de mis colegas con mucha ansiedad, y... ellos realmente tienen que encajar con una expectativa que la universidad tiene de ellos... eh... de atraer todas las becas, sacar dos o tres artículos al año, satisfacer las exigencias del ciclo REF o RAE... impartir un montón de clases y otras cosas. Y nuestra universidad realmente nos *exige* ahora... y soy lo bastante carcamal para decir «En fin, ¡no creo que puedas tocarme!»... De modo que estoy desinvolucrado... para bien o para mal... ¡No me *importa* cómo quedemos en el REF! Pero me importa mi trabajo. ... No me *gusta* esta sensación de disociación respecto a mi institución; es algo que no me da ningún placer. ... Las instituciones están cambiando a nuestro alrededor, radicalmente. ... Buena parte de mi vida ha tenido lugar en y en torno a [esta universidad]; me ha dado tanto placer en tanto que *organización*, que haberlo perdido ahora es algo muy significativo para mí. Y no tengo duda de que en otras universidades está siendo tan malo como aquí».

Percibidas así, —tan «voraces», indiferentes e insensibles—, las universidades sin duda representan una mancha desfiguradora y fea en el rostro de la academia del siglo XXI que podría de otro modo ver mucho más potencial en los catedráticos del que está implícito en las expectativas de que jueguen roles clave en perpetuar lo que un catedrático encuestado anónimo describió como la cultura de «la métrica, de la «mentalidad burocrática», y la obsesión con el ingreso de becas que ha corrompido lo académico». Otros encuestados se quejaban de que «los gestores senior no parecen comprender y preocuparse de cómo sus planes de crecimiento (en... número de estudiantes, ingresos de investigación) afectan a la calidad de todo lo que hacen, desde la docencia hasta la investigación pasando por la administración», y que «hay una quiebra en la Universidad Russell Group⁸⁹ entre la voracidad por el ingreso de becas y la incapacidad de entender las exigencias y el duro esfuerzo que implican el trabajo intelectual. Esta esquizofrenia es desmoralizante para alguien como yo, que se define a ella misma como una intelectual».

Los hallazgos de la investigación de Paul Blackmore (2016, p. 7) sugieren que los directores de las universidades del Reino Unido reconocen la necesidad de manejar al personal con mayor cuidado; aunque como se refiere a conservar y atraer «talentos» puede que ese cuidado esté motivado por la estrategia:

Los entrevistados señalaron que la atención cuidadosa a los aspectos «blandos» de la gestión del personal pueden marcar una importante diferencia en la contratación y conservación del personal, y puede

tanto atraer talento hacia una institución como asegurar que todos los miembros de la misma sientan que tienen un papel importante en sus logros.

Aun así, sea cual sea su motivación, es probable que ese tipo de sentimientos sean desdeñados como retórica hueca por quienes consideran haber sido testigos o haber caído en desgracia debido a la voracidad institucional. Middlehurst (1993, p. 196) termina su libro, *Académicos que lideran*, con las siguientes palabras: «Darse cuenta del pleno potencial de nuestras instituciones creativas requiere un liderazgo que sea lo bastante valiente como para erguirse y hablar, y aun así lo bastante sabio como para escuchar y aprender». El elocuente comentario del entrevistado Fergal, antes mencionado, abre una ventana a una dimensión de la psicología del trabajo que las universidades harían bien en atender si es que quieren realmente comprender cómo sacar lo mejor de su personal académico; particularmente de aquellos que son especialmente proclives a contratar, y de los que más dependen: los catedráticos.

Pero existe el peligro de que ellos ni siquiera vean un atisbo a través de esa ventana; que su mirada permanezca fija en la carretera que han decidido seguir, y que los contrariados académicos cuyos pies resulta que han quedado atrapados en ese itinerario institucional sean menospreciados como un lamentable daño colateral. Por lo que, por duro que sea de aceptar para algunos comentaristas, el neoliberalismo no será expulsado de la academia mediante la crítica; será el giro o evolución política sistémica o económica, no el quejido de lamento y de lloriqueo de sus víctimas o de sus disgustados observadores, lo que finalmente hará que este haga las maletas; tal y como Mason (2015, p. xii) señala: «En las últimas dos décadas, millones de personas han resistido al neoliberalismo, pero en general la resistencia ha fracasado». Es importante tener esto presente; la mercantilizada universidad no se dispone a renovar apresuradamente su imagen, así que al reconsiderar la reestructuración del ejercicio de la cátedra es necesario trabajar en torno a y dentro de este marco.

Encajarse, a presión, en un marco estrecho

Toda nueva imagen del ejercicio de la cátedra tendrá que encajar en un marco cuyas dimensiones están limitadas por el generalizado contexto de políticas sistémicas que da forma a las estrategias, metas y prioridades de las universidades. El estudio de Blackmore (2016, pp. 6-7) reveló que este contexto se manifestaba principalmente en tanto que persecución de prestigio por parte de las universidades, templado por sus inquietudes por lograr eficiencia y eficacia:

Las visiones de los líderes entrevistados aquí sugieren que puede que las universidades sean buscadoras de prestigio o buscadoras de reputación, y que otras sean una mezcla de las dos (...) La búsqueda de prestigio puede sentirse incómoda junto a iniciativas convencionales para lograr valor por dinero pero sigue siendo un motor explicativo en las universidades y un factor significativo en los efectos actuales y probables de las políticas actuales y futuras para lograr ahorrar en eficiencia en el sector.

Blackmore (2016, p. 12), al subrayar la preocupación de la universidad neoliberal

por la efectividad y la eficiencia —lo que sugiero que puede servir como su doble mantra: «sé efectivo», «sé eficiente»—, expresa una idea válida que es central considerar en este capítulo dedicado a cómo replantear el ejercicio de la cátedra: toda revisión del status quo debe representar efectividad y eficiencia, porque, como él señala:

(...) las universidades integran capital social, cultural y simbólico, cosa que tiene una relación indirecta con el capital económico. Esto señala la necesidad de atender una vez más a lo que motiva a los grupos e individuos en y alrededor de las universidades, de modo que un impulso de base económica en pro de una mayor eficiencia y eficacia pueda lograr sus metas.

Además, el prestigio, como señala Blackmore, es perseguido no solo por las instituciones, sino también por muchos de quienes trabajan en ellas —y no más de lo que lo hacen los catedráticos. Hay un reconocido modelo teórico para las actitudes laborales académicas —el *sistema de valores basado en el prestigio*— que «plantea el intento de los individuos por maximizar su prestigio; en parte por medio de su vinculación a instituciones distinguidas» (Morrison et al., 2011, p. 25) y, de hecho, mi propio rechazo a renunciar al prestigio de formar parte de una universidad del Russell Group es examinada en otra parte (Evans, 2015c). Existe una dimensión simbiótica en la afiliación de algunos catedráticos (aquellos que se preocupan por su prestigio) con prestigiosas universidades, además de una ambivalencia en sus quejas sobre los medios con los que dichas universidades persiguen el prestigio del que ellos (dichos catedráticos) se apropian para mejorar el suyo propio.

Prestigio y éxito van de la mano, y lo que la mayoría de catedráticos tiene en común con sus universidades es que, *casi siempre*, ambas buscan las dos cosas, aunque no necesariamente ni con los mismos medios, ya que la universidad neoliberal define el éxito de manera diferente —de forma más amplia— de lo que lo hacen la mayoría de académicos. Es más, como observa Sutherland, los criterios del éxito académico no solo son definidos por parte de la institución; muchos grupos académicos de referencia se localizan en la comunidad disciplinar más amplia, creando una tensión en relación a la persecución de éxito en dos (o más) mundos:

(...) el éxito en la academia se construye por medio de reglas institucionales, expectativas y manuales de políticas, y la capacidad (y voluntad) de los individuos académicos por cumplir con estas estructuras o resistir a ellas. Pero el éxito también se construye fuera de, y separado, de las expectativas y discursos institucionales; los académicos, a nivel individual, tienen sus propias metas, ambiciones y objetivos personales y, para muchos, el éxito radica en su capacidad de hacer que estas metas personales encajen dentro de las expectativas de la universidad, o al menos de minimizar el conflicto entre las dos. (Sutherland, 2017, pp. 745-6).

Para tener una oportunidad realista de ser tomado seriamente, toda propuesta de replanteo del ejercicio de la cátedra debe tratar de reconciliar las prioridades divergentes que subyacen a esta tensión. Una manera de hacerlo puede ser modificar las perspectivas en torno al rol de liderazgo académico de los catedráticos.

De líderes académicos a académicos que lideran

Considerar a los catedráticos como líderes académicos representa lo que yo llamo la «personificación» del liderazgo, y que, como se explicaba en el Capítulo 3, es identificado dentro de los estudios del liderazgo crítico como una desafortunada distracción del foco en la actividad del liderazgo que el discurso crítico promueve. La atribución del estatus de líder a los catedráticos, que hace que se refieran a ellos como líderes académicos, parece haber predispuesto a la gente —incluyendo a los catedráticos mismos— a dicha «personificación», y ello evidentemente ha conducido a la expectativa de que aquellos a quienes se adscribe el estatus de líder emprendan o tengan que emprender *todas* las actividades asociadas con el liderazgo académico. Tales expectativas, como vemos en los capítulos anteriores, han creado problemas, imponiendo la presión sobre los catedráticos de aumentar su repertorio de tareas, generando la dispersión de su rol y sobrecarga de trabajo.

La atribución del estatus de líder, que implica catalogar a la persona o personas como líderes, representa la más simplista de las interpretaciones del liderazgo distribuido, en tanto que liderazgo *delegado*. En lo que es tal vez *su* forma más simple, este liderazgo delegado implica una jerarquía de liderazgo diseñada, formalmente reconocida (en la que la dimensión de «distribución» está implícita en la organización jerárquica del liderazgo de arriba a abajo por medio de diferentes niveles, ostensiblemente del liderazgo «singular» al «plural»), y en una forma más informal y ligeramente más sutil implica la atribución del estatus de líder a aquellos —tales como los catedráticos líderes académicos— que, estando sin cargos, operan en lo que refiero en el Capítulo 7 como zona gris del liderazgo. Estas formas, *inter alia*, representa lo que Gronn (2002, p. 249) categoriza como «liderazgo distribuido en tanto que acción numérica», cosa que él explica: «Si el liderazgo centrado significa que el estatus de líder solo se le atribuye a un individuo, una visión sumativa o numérica del liderazgo distribuido significa que el liderazgo agregado de una organización está disperso entre algunos, muchos o quizás todos los miembros».

Aunque este no es el lugar para una extensa crítica del estudio del liderazgo distribuido, merece la pena señalar que, en la promoción del liderazgo académico de los catedráticos que se personifica de este modo, y que representa lo que Gunter et al. (2013, p. 559) llaman «producción funcionalista de conocimiento», que parte de que «el trabajo [de liderar] es demasiado grande para una sola persona», las universidades parecen estar pasando por alto que el liderazgo distribuido puede, y a menudo es, interpretado de manera mucho más general de lo que sugiere el hecho de que los catedráticos adopten roles de liderazgo y emprendan actividades que puedan ser catalogadas como «liderazgo». En consecuencia, también parecen estar pasando por alto una baza en términos de emplear efectivamente a sus catedráticos.

Si, en vez de esperar implícitamente que los catedráticos actúen en la organización jerárquica del liderazgo que se proyecta hacia abajo por una jerarquía piramidal —reflejando lo que Harris (2013, p. 547) identifica como un predominante «mal uso del término [liderazgo distribuido] (...) como un conveniente descriptor para cualquier forma de práctica de liderazgo compartida, colaborativa o extendida»—, las

universidades desplazaron su foco del liderazgo «personificado» al liderazgo-como-práctica, con el objetivo de desarrollar un modelo efectivo de liderazgo académico entre los catedráticos con el potencial de satisfacer tanto a las universidades como a ellos mismos. Coherente con el empuje de la perspectiva crítica presente en el debate en torno al liderazgo que vimos en el Capítulo 3, ofreciéndolo como «una ontología alternativa que va más allá de algunas de las limitaciones inherentes al liderazgo distribuido» (p. 146). Youngs (2017, p. 141, cursivas añadidas) explica el liderazgo-como-práctica:

Un principio central del liderazgo—como—práctica es que descentraliza el liderazgo lejos del individuo normalmente designado como líder, y lo reformula como un resultado más que como un requisito previo de la práctica, implicando a más de una persona y artefactos no humanos. El liderazgo—como—práctica desplaza nuestra mirada hacia la práctica mientras esta se despliega. *De modo que el verbo liderar, más que el epíteto de líder, pasa al frente de nuestra comprensión.*

Añadiendo que «el constructo del liderazgo no es siempre necesario (...) o debe al menos no posicionarse como una práctica que se eleva por encima de las demás» (Youngs, 2017, p. 146). Él aboga por, *inter alia*, una menor dependencia: «respecto al término genérico de líder y liderazgo como constructos preexistentes y por una utilización [del] lenguaje que identifique más claramente las prácticas en uso» (p. 149).

En el caso de los catedráticos, ¿qué pueden incluir estas «prácticas en uso»? Como se ha subrayado en los capítulos anteriores, actualmente, en tanto que *liderazgo académico*, las prácticas de los catedráticos parecen incluir una gama poco manejable de actividades diversas; aquí reside el problema clave con el «modelo» predominante de catedráticos en tanto que líderes académicos que ha sido socialmente co-construido por las universidades, catedráticos, y personal no catedrático (académico), y que la mayoría de catedráticos se sienten obligados a ejecutar.

En tanto que solo *académicos* —si se les quitan sus etiquetas de liderazgo—, los catedráticos tienden a gestionar una gama mucho más reducida de «prácticas-en-uso»: actividades integradas que, *en su gran mayoría*, reflejan sus intereses, pericia y habilidades, y que les impelen en unas direcciones menos dispares. Pero aunque deshacerse de su etiqueta de líder académico puede despertar la aprobación de algunos —pero no necesariamente de todos, o incluso de la mayoría— catedráticos, no encajaría bien con la universidad neoliberal, consciente de la eficiencia y que desea cobrarse un precio de sus académicos mejor pagados. Los catedráticos-solo-como-académicos, entonces, no es una opción; para satisfacer a las universidades, ellos (catedráticos) tendrán que desarrollar liderazgo de algún tipo.

Pero, revisitando el análisis conceptual del Capítulo 3, la ejecución del liderazgo por parte de los catedráticos, tal y como la defino allí, identifica sus «prácticas-en-uso» como una actividad que, en su forma básica más singular: *puede considerarse que genera directa o indirectamente o que ha generado o facilita o ha facilitado un desplazamiento o desviación individual, sin coerción, de una posición o dirección a lo que él/ella (el individuo) percibe como una posición o dirección superior: «una mejor manera».*

Desplazando el foco, de los catedráticos como líderes académicos a los catedráticos

como académicos que lideran, a través de prácticas cuyo máximo objetivo es influir en los demás, tiene el potencial de inyectar un sentido bastante diferente en el liderazgo académico de los catedráticos, identificando como vehículo de influencia su actividad académica cotidiana de estos y no una actividad confeccionada específicamente para «liderar». Así interpretado, el liderazgo puede ser implícito, «ejecutado» por medio de una miríada de maneras inconscientes, no planeadas, de trabajar que toquen potencialmente e impacten en los demás, tales como la ejemplificación de maneras de comportarse o de conducirse respecto a algo, modelado del rol, aconsejar o actuar como asesor, hacer contribuciones clave a dar forma a una cultura, o la articulación (oralmente o en papel) de opiniones e ideas que aumentan la conciencia o provocan una reacción, y que pueden considerarse como liderazgo intelectual. Estas son las prácticas-en-uso de los académicos senior que son particularmente exitosas.

Las universidades, afirmo en el Capítulo 1, tienen la sartén por el mango desde hace mucho en la definición de la profesionalidad de los catedráticos. Más recientemente, como sugiero en el Capítulo 11, han sido determinantes al ampliar los parámetros de lo que implica el ejercicio de la cátedra, en términos del propósito y roles de los catedráticos. Con la vista puesta en aprovechar las habilidades y talentos de sus académicos más senior —y justificar sus sueldos y estatus— parecen haber reinventado el ejercicio de la cátedra para apoyar el logro de sus objetivos institucionales y la ejecución de sus estrategias (como es su prerrogativa), por medio de tildar a los catedráticos de líderes académicos. Pero al hacerlo, no solo han asumido por defecto un liderazgo personificador, sino que parecen además haber devaluado la distinción intelectual de los catedráticos, por medio de la ampliación de sus competencias y responsabilidades.

Es más, lo que parece haber sido oscurecido por la predominante personificación del liderazgo que hace que sea más de lo que parece cuando se ve a través de una lente crítica, centrada en lo relacional, es que, a un nivel micro (como yo lo explico en el Capítulo 3), el liderazgo es generalizado y recíproco —cosa que significa que más o menos todo el mundo lo reparte y lo recibe, aunque no necesariamente en medidas uniformes —y que, en el contexto de la academia, los catedráticos senior, y a menudo más experimentados, en general tienen una capacidad de influencia que se basa mucho más en la experiencia que la de los académicos junior, aunque se dé principalmente por medio del simple desarrollo de su trabajo como catedráticos: *en tanto que académicos que lideran*.

Si las universidades reconocen y aceptan esto —el liderazgo en tanto que, o por medio de, las prácticas-en-uso— como un propósito clave de los catedráticos que se centra en que los (catedráticos) no sean identificados como *líderes académicos*, sino como *académicos que lideran*, muchos de los debilitantes efectos colaterales de que los catedráticos se hayan tragado el conglomerado del liderazgo académico que las universidades les han dado se aplacarían; particularmente si el conocimiento especializado de base intelectual y la generación de conocimiento recuperan su centralidad a la hora de ocupar una cátedra. Liberados de lo que la mayoría de ellos

percibe como la dominante compulsión de serlo todo para todo el mundo — que requiere que se considere que reparten generosamente su liderazgo académico con liberalidad, ofreciendo diferentes sabores para encajar con diferentes paladares—, los catedráticos serían libres de suplementar su liderazgo implícito «natural» en tanto que líderes académicos, con sean cuales sean las actividades «procesadas» de liderazgo que les gusten, tan a menudo como quieran. Aquellos que han desarrollado un gusto por el liderazgo «explícito», a la cabeza, provocativo y claramente señalizado *à la personification* podrían por tanto seguir atracándose de él, dejando que sus colegas más abstemios disfruten de una dieta con menos grasas, seguros de no ser criticados por haber retirado la grasa de sus platos.

Este planteamiento de las prácticas—en—uso de un liderazgo distribuido imaginativo que se centre en el reconocimiento de los catedráticos como *académicos que lideran* es probable que sea un éxito entre los catedráticos, liberándolos para que centren sus esfuerzos —sus actividades— amplia o mesuradamente, allí donde vean que encajan. Identifica implícitamente el cuerpo de catedráticos como un recurso al que otros pueden acceder —como de hecho se define dentro del modelo actual de los catedráticos-como-líderes-académicos—, pero con la diferencia de que, mientras que ese conocimiento y guía que se transmiten *implícitamente* serían transmitidos inconscientemente y sin esfuerzo, en lo tocante al conocimiento y guía que se transmiten *explícitamente*, la responsabilidad cambiaría, pues en vez de recaer en que los catedráticos salgan a la búsqueda de aquellos que parecen necesitarles en tanto que perlas de sabiduría, recaería más bien en que quienes buscan esos recursos llamen a la puerta de los catedráticos. Esto representaría un desplazamiento hacia el tipo de perspectivas articuladas por el lector principal Ken, en el Capítulo 5, y el catedrático de ciencias sociales Clive, en el Capítulo 9: que la responsabilidad por aprender cómo ser un académico exitosos reside en los propios académicos junior, más que en el cuerpo de catedráticos.

Ser académico, implica inteligencia y capacidad de adquirir conocimiento y descubrir qué se necesita, y estos dos entrevistados evidentemente sentían que quienes carecen de dicha capacidad no son aptos para la vida académica. Es más, vemos en el Capítulo 5 ejemplos de académicos al inicio y a mitad de su carrera que evidentemente *ya* han descubierto esto, y que, por propia decisión, parecían haber reconocido ese ejercicio de la cátedra «que lidera» como una práctica académica modélica que merece la pena emular, y como una vara con la que medir su propia práctica.

El planteamiento de los catedráticos-como-académicos-que-lideran es análogo a esa biblioteca móvil que es reubicada en un lugar central y estático —una que abre muchas horas y, por citar al catedrático senior Duncan, transmite accesibilidad— y siguiendo con la analogía: tiene asesores que dan lo mejor de sí para responder a las preguntas de todo lector intelectualmente curioso que cruce el umbral. Al liberarse de la presión de asegurarse que el circuito de su ruta llega a todos los que la necesitan, la biblioteca que-se-ha-vuelto-estática se erige claramente como un recurso que todos pueden fácilmente encontrar y acceder.

¿Aceptarían las universidades este tipo de replanteamiento de la capacidad de

liderazgo de los catedráticos? El desafío clave sería convencerles de que se quiten la venda para ver el liderazgo como una influencia que puede —y de hecho es así— darse de mil maneras, muchas de las cuales nunca son identificadas como actuación de liderazgo porque pasan desapercibidas y no se reconocen como tales. Para las universidades a las que les gusta etiquetarlo todo, de modo que su coste y valor pueda ser identificado, cuantificado y calculado, la flexibilidad de este liderazgo en tanto que un planteamiento de prácticas-en-uso puede ser un paso intelectual demasiado grande. Si tuvieran que responder a la pregunta de «¿Cuál es el propósito de los catedráticos?» dirían «¿Por qué lo preguntas? Son académicos que lideran» en vez de responder que «Son líderes académicos».

Hay que convencer a las universidades de que ser académicos que lideran es de hecho una función de los catedráticos que merece la pena promover.

Considerando todas las posibilidades: utilizar el equipo de catedráticos

El cuerpo de catedrático del Reino Unido, como hemos visto, es heterogéneo. Esta heterogeneidad se ha amplificado por el hecho de que las universidades hayan considerado la necesidad o utilidad de fijar un conjunto más amplio de competencias entre los catedráticos de la que había dominado históricamente, y ha extendido gradualmente los parámetros de sus rol(es), remodelando su propósito(s) centrándolo en el rendimiento. De modo que, aunque puedan aventurarse a suponer partiendo de lo que sepan de la institución empleadora, la comunidad académica en general no *necesariamente* sabe qué debe representar el título de «catedrático», y qué escala y naturaleza de rendimiento puede esperarse de él o ella: un exitoso ganador de becas de investigación, un solitario erudito, un conferenciante seguro de sí mismo y estimulante, el líder de un equipo de investigación, el especialista de un campo especializado, un intelectual público, o quizás alguien que no investiga pero que tiene un cargo administrativo o de gestión. De hecho, no se garantiza que no exista la expectativa de que el catedrático sea todas esas cosas, dada la dispersión de los roles de los catedráticos.

Muchos de ellos se lamentan o resienten de los efectos de este rol —las presiones por desempeñarlo que imponen sobre los catedráticos—. Esta negatividad es la base de un significativo problema de la población académica que debe abordarse: uno que tiene que ver con el bienestar de los catedráticos y, por extensión, con su efectividad. Ya en 1994 Shirley Fisher advertía: «Los académicos se enfrentan con tareas como impartir clase, investigar, redactar solicitudes de becas de investigación y organizar tareas administrativas; están potencialmente en situaciones de sobrecarga» (Fisher, 1994, p. 66). Al llegar a la edad adulta, la embrionaria universidad neoliberal que ella discernía a inicios de los noventa, ha exacerbado los efectos de esa sobrecarga —no solo en sus exigencias sobre los catedráticos—. Es más, aparte de la presión que los catedráticos sienten por implicarse en una amplia gama de actividades —para muchas de las cuales

puede que sientan que no están preparados o que no tienen los recursos— este foco tan amplio está teniendo el desafortunado efecto de diluir su actividad intelectual y de empobrecer su resultado investigador (y, por extensión, el de sus universidades). Un asunto clave por tanto es si las universidades están sacando el máximo provecho de sus catedráticos.

A la luz del argumento de Bacon (2014, p. 23) de que las universidades en general están infrautilizando lo que es su «mayor recurso»: «su personal altamente formado, intelectualmente preparado y a menudo elocuente», no es una sorpresa que lo hagan también con los catedráticos. Indicar cómo podrían hacerlo pasa por replantear a los catedráticos como académicos que lideran, y no como líderes académicos.

Poner en juego los puntos fuertes de los catedráticos: De la mediocridad a la *opera magna*

Hay dos perspectivas alternativas que presentan dos maneras potenciales de que las universidades utilicen y empleen mejor a los catedráticos, redefiniéndolos como académicos que lideran. La primera perspectiva reconoce que el propósito de los catedráticos se desarrolla exclusivamente en tanto que destacados académicos en lo intelectual, cuya distinguida y puntera investigación genera un conocimiento rompedor para el intrínseco beneficio de la disciplina y, por extensión, el beneficio extrínseco de la universidad. Este propósito implicaría un rol suelto, no ambiguo y no complicado —el de distinguido investigador— y descartaría la incorporación de ninguna responsabilidad más o suplementaria que le quitase valor, haciendo resumidamente de los catedráticos una figura unidimensional. Dado que ello efectivamente representa retroceder en la redefinición del ejercicio de la cátedra, referida antes, que se realizó para encajar mejor con las necesidades de sus agendas de rendimiento, es de lo más improbable que las universidades emprendan un desplazamiento como ese, ya que el neoliberalismo sigue reinando soberano en la academia.

La segunda perspectiva reconoce que, dado que las universidades se enfrentan a una creciente presión por expandir sus propias competencias y propósitos, y por hacerlo eficaz y eficientemente, deben ampliar sus focos de atención y repertorios de actividades, al tiempo que mantienen su calidad, y deben seguir utilizando a sus catedráticos para que ayuden a hacer esto. Esta perspectiva —esta redefinición de los catedráticos como figuras que «están muy solicitados»— debe extenderse a todo el cuerpo de catedráticos en su conjunto, que, *en tanto que colectivo*, puede alcanzar un propósito más amplio y expansivo del que históricamente se asoció a los catedráticos. Reflejando la preocupación del vicerrector de la universidad, Lydon (2016, p. 5), de que las universidades han «generado una cultura en la que la conformidad es la norma», y que existe una necesidad de romper con el «pensamiento de grupo» para «mostrar las diferencias y para hacer posible que las diferencias contribuyan al equipo», la suma de las partes por tanto lograría satisfacer el propósito, no de los *catedráticos* como individuos, sino del *cuerpo de catedráticos* en tanto que grupo (tan amplio como un

departamento o una universidad). Así, los catedráticos a nivel individual, podrían centrarse en el uso de sus diferentes y únicos talentos, y se esperaría de ellos que abarcaran una gama más reducida de actividades.

Esta reducción del alcance de sus actividades y por tanto de las competencias del rol fue de hecho propuesto ya —una vez más— por Shirley Fisher como una solución a la sobrecarga que ella identificaba como una fuente de estrés académico: «La respuesta puede ser disponer de un personal académico que decida cuál será su equilibrio entre docencia e investigación. *Entonces operarían con base en la percepción de cuál es su especialidad*» (Fisher, 1994, p. 94, cursivas añadidas). Middlehurst (1993, p. 159) expresa de manera similar la idea de que «es probable que los individuos desarrollen fortalezas en diferentes áreas, que serán más o menos efectivas en sus diferentes roles». Parece obvio que, en términos más generales, que van más allá de una simple y binaria división entre docencia e investigación, este acto de hacer «encajar el talento con la tarea» que sugerí ya en el cambio de milenio para los académicos en general (Evans & Abbott, 1998, p. 159) es la manera de hacer que evolucione el ejercicio de la cátedra *si queremos evitar que la calidad de la actividad intelectual del cuerpo de catedráticos sea vea comprometida*.

De hecho, un entrevistado del Estudio *El liderazgo académico en tiempos turbulentos* propuso una visión así de los catedráticos, en tanto que un colectivo de especialistas con fortalezas y competencias que se complementan:

«Se remonta, creo que en cierto modo, al material de Meredith Belbin, allá por los sesenta, según el cual no es que dispongas de los individuos más polifacéticos, que *todos* sean brillantes investigadores, brillantes recaudadores de fondos, brillantes administradores y brillantes profesores, sino que dispones de cierto número de personal cuyas fortalezas y debilidades se complementan entre sí. De modo que tal vez dispongas de un escritor soberbio, a quien no se le da muy bien conseguir becas, pero puedas disponer de otra persona que lo haga. Y creo que en eso radica la construcción de un equipo de liderazgo senior. No estoy seguro de que pueda describir el rol de un determinado catedrático sin conocer qué es lo que las demás personas del departamento hacen y cuál es el rol que ha desempeñado hasta el momento». (Eric, catedrático de estudios de la educación, universidad pre-1992).

¿Cómo podrían recibir las universidades esta idea de un colectivo de especialistas? Para justificar su reinención del desempeño del ejercicio de la cátedra, los líderes universitarios senior y los gestores tal vez afirmen que los días del académico monocentrado han pasado ya, y que todos los catedráticos deben ahora esforzarse por adaptarse al cambiante y dinámico entorno que es la academia del siglo XXI, expandiendo su repertorio de competencias y extendiendo los parámetros de sus territorios o dominios que ellos sienten que deben abarcar. Puede que digan que las presiones son parte de este tipo de entorno dinámico de trabajo —de hecho, un catedrático anónimo que colaboró en un reciente artículo en *The Guardian* reportaba que su gestor le había reprendido: ¡Se supone que tienes que estar estresado! ¡Se supone que los catedráticos deben estar estresados! ¡Así es el puesto!» (Académico anónimo, 2014).

Ciertamente es difícil discutir el valor de la adaptabilidad y de señalar en qué dirección están soplando los vientos del cambio y por tanto seguir su curso. La mayoría de catedráticos —sin duda entre aquellos a quienes se contrató más o menos en la última

década—, que han alcanzado su promoción saltando metafóricamente todos los obstáculos que se les interpusieron, serán agudamente conscientes de la necesidad de — y estarán versados en— toda práctica que cumpla con la indicación de rendimiento, por estratégico que pueda ser su cumplimiento. De acuerdo con eso, cosa que representa su consumada adaptabilidad al entorno actual, es probable que se presenten a los tribunales de promoción asegurando que tienen amplios intereses y habilidades.

Pero mientras se espera que el catedrático del siglo XXI tenga considerablemente más cuerdas en su arco que el catedrático que retrata el estudio de Halsey (1992) sobre la academia del Reino Unido en el último cuarto del siglo XX, este no necesariamente genera una sintonía mejor. Vale la pena señalar que la mayoría de los grandes pensadores y gigantes intelectuales han estado monocentrados, y necesitaron paz y tranquilidad —a menudo aislamiento— para ser creativos. Isaac Newton, nos cuenta Cropper (2004, p. 21), estaba centrado en él mismo y recluso y, «al menos durante sus años más creativos, fue un secreto introvertido», y James Clerk Maxwell «decidió que no necesitaba una puesto académico, con todas esas responsabilidades asociadas para las que él no estaba preparado, para poder seguir con sus investigaciones» (Cropper, 2004, p. 159), de modo que rechazó su puesto en el King's College London para proseguir su obra en paz y en la soledad de la Escocia rural. La existencia frenética y polifacética que requiere volver una y otra vez a concentrarse no era para ellos; si ese hubiera sido su terreno, probablemente la sociedad no habría contado con su legado científico.

«La tradición del académico solitario en gran medida ha desaparecido», observa la lectora de artes y humanidades François en el Capítulo 7. Lo que parece faltar en la vida académica del siglo XXI dentro de la universidad neoliberal es el difundido reconocimiento de que se debe permitir a esos académicos con un evidente potencial creativo —aquellos que demuestran una capacidad por el pensamiento profundo y original— encerrarse en ellos mismos para generar lo que podría ser un conocimiento que trastorne los paradigmas hacia un cambio revolucionario.

Si se recorta el tiempo que le dedican al pensamiento sosegado, a la experimentación repetida, a la contemplación por microscopio o telescopio o al examen de manuscritos, por tener que estar en otros muchos lugares, las revelaciones y rupturas de su mente que se convierten después en conocimiento, tal vez no vean nunca la luz del día. El lamento de Teresa Sullivan (2014) porque se haya erosionado de tranquilidad la academia para «la vida de la mente», en que los académicos serios hallaban tranquilidad, como un refugio de calma de las distracciones que impedían su creatividad, es algo que puede pregonar el estallido de una respuesta violenta contra la frenética y polifacética actividad que define la vida académica de la universidad neoliberal. Si esto es así, el erudito tendrá que vender su alma académica al diablo. ¿Las universidades son conscientes de que él ya se pasea arriba y abajo inquieto, anticipando la transacción o es que están calculando cuánto le pedirán que pague por ella? Sin duda, desde la perspectiva de las universidades, la idea de un polifacético cuerpo de catedráticos centrado en la multitarea, que combate el debilitamiento de la calidad de su resultado intelectual por medio de la especializada pericia de sus miembros, lo resuelve todo y mantiene al diablo a distancia.

Una especialidad de este tipo por parte de los catedráticos estaría *en términos generales* dirigida a permitirle a cada catedrático que juegue sus puntos fuertes, y al hacerlo aumentar así su satisfacción con el empleo. Permitiría que, aquellos a quienes se les da bien la obtención de financiación para la investigación, redacten solicitudes —y ayuden a otros a hacerlo— como su actividad principal, del mismo modo que aquellos que son buenos educadores y tienen creativas ideas para el currículum puedan dedicar el grueso de su tiempo a ese trabajo, mientras que a aquellos que han demostrado ser competentes estudiosos y teóricos se les permitiría centrarse principalmente en la investigación pionera, evitando así situaciones como la de la que se quejaba Brian, el catedrático de ciencias biológicas, (véase Capítulo 10), que no había podido meterse en el laboratorio durante semanas. Y, desde luego, abriría un claro sendero para aquellos que sienten que su punto fuerte es la gestión universitaria.

La especialidad marcaría cuál es la fortaleza *central* del catedrático, a la que se le permitiría dedicar una proporción más grande de su tiempo de lo que se permite en la actualidad a la mayoría de catedráticos. Sería en la mayoría de casos una especialidad *principal* y no *exclusiva*; aunque la exclusividad se reservaría como una opción. Es más, en tanto que académicos que lideran en sus campos de especialidad, la ejemplar manera en la que ellos llevarían a cabo el trabajo que mejor saben hacer, inevitablemente serviría como un vehículo para esa influencia que también define al liderazgo académico.

Este tipo de especialización, dentro del cuerpo de catedráticos que, colectivamente, abarcan todos los cimientos que las instituciones quieren cubrir, puede que requiera repensar los títulos de los catedráticos, generando un repertorio ampliado de prefijos y sufijos calificativos para describir toda una gama de cometidos revisados de los catedráticos, distinguidos sobre la base de su foco clave. Sin dichas etiquetas que indiquen cuál es su foco existe el peligro de volver a esas inapropiadas expectativas y por defecto respecto a los catedráticos que alentarían la multiplicidad de facetas.

Esta idea básica de especialización del cuerpo de catedráticos ha sido sugerida por otros autores antes (véase, por ejemplo, Macfarlane, 2012a; Middlehurst, 2004), y en cierto modo ha sido un punto de arranque para esas universidades, a las que nos referimos en el Capítulo 8, que han contratado a catedráticos de participación pública. Pero se corre el riesgo de promover una estratificación jerárquica, dando pie al tipo de sistemas de castas de catedráticos que está implícito en las políticas de gradación diferencial de los catedráticos ya adoptadas por la mayoría de universidades.

Para combatir la amenaza de esa negatividad, lo ideal es que los roles diferenciados de los catedráticos y de los títulos asociados a los mismos se escojan y delineen con el objetivo de implicar paridad en cuanto a estatus y situación académica; un rasgo casi imposible, dado que las percepciones de estos están subjetivamente determinadas y por tanto son susceptibles a una interpretación múltiple y variada, y los «puristas» que consideran que la capacidad intelectual y la distinción erudita está por encima de todo lo demás, probablemente se muestren despreciativos con las formas alternativas de ejercicio de la cátedra que se basan en diferentes habilidades.

Hace algún tiempo, mientras miraba un documental de la televisión sobre la Abadía

de Westminster, aprendí que sus canónigos senior tienen unos títulos muy diferenciados que aclaran cuáles son sus roles: canónigo teólogo, canónigo administrador y canónigo tesorero y limosnero. De acuerdo con su página web, la Catedral de St Paul acoge también a un canónigo tesorero, un canónigo pastor, un canónigo director de coro. Merece una seria consideración aplicar un sistema como este a las categorías especializadas del ejercicio universitario de una cátedra. Los títulos podrían utilizarse de modo que cada uno expresase una pericia en concreto y unas habilidades demostradas en —y un continuo enfoque en— una de las siguientes cosas (que no presento más que como ejemplos indicativos):

- Generar teoría y perspectivas teóricas.
- Asegurar ingresos para investigación y realizar investigación financiada.
- Liderazgo y gestión institucional.
- Impartir clase, y mejorar la pedagogía en educación superior.
- Impacto y participación pública.

¿Y funcionaría un sistema de nomenclatura laboral como el de los canónigos para los roles o focos de los catedráticos: catedrático teórico (o catedrático erudito), catedrático emprendedor, catedrático administrador, catedrático pedagogo, y catedrático de participación pública? (A aquellos que tal vez se opongan a la idea —o les parezca divertida— de tomar prestadas las tradiciones titulares de la iglesia, habrá que recordarles que las universidades europeas tienen sus orígenes en la iglesia medieval temprana, y, como muestran los capítulos anteriores, ambas estuvieron inextricablemente vinculadas —¡aunque con esto no esté proponiendo un acercamiento!).

Profesionalidad de los catedráticos en el siglo xxi

Acostumbraba a ser claro y diáfano el hecho de sentir que los catedráticos eran considerados como intelectuales distinguidos que, salvo unas pocas excepciones, representaban el pináculo de la excelencia erudita; una minoría académica de élite. Ellos «proclamaban» cosas y, casi siempre, la gente tomaba asiento y anotaba sus proclamas, esperando aprender algo. Entonces, gradualmente —y acompañando la filtración de la cultura del rendimiento en la vida y la cultura laboral académica— un nuevo término empezó a penetrar en el léxico de las políticas de promoción: el liderazgo académico.

El término resumía —y aún resume— lo que las universidades presentan como el aglutinador rol y propósito de sus catedráticos. Pero, al expresar la actual y cambiante forma de la profesionalidad «exigida» por parte de los catedráticos, el liderazgo académico representa una idea que en principio parece haber sido esbozada de manera burda y sin precisión, sin que se les haya prestado la consideración necesaria a sus detalles más finos, y entonces se haya asumido apresuradamente como un propósito para la mayoría de los académicos senior de las universidades y que parecía abarcar la

mayoría de tareas. De modo que emergió como una idea en cierto modo inmadura: sutil en principio, pero, en términos de operatividad, dudosa, porque las consecuencias de pedirle y esperar a la gente que ejecute algo cuya naturaleza, parámetros y definición son discrecionales, variables y están subjetivamente determinados por cualquier agente, es algo que parece un error de cálculo.

En tanto que modelo de liderazgo distribuido, fijar y etiquetar a los catedráticos como líderes académicos cuando ese *liderar* termina siendo inagotable en cuanto a objetivos e intensidad es un mal ejemplo; uno que, una vez más, representa el liderazgo que, al no haber sido *problematizado* en su etapa de concepción, se vuelve *problemático* en su etapa de ejecución. No es un desastre, es cierto, pero tampoco funciona como debería; sus costes, particularmente para el bienestar y la erudición, son demasiado elevados.

Es momento de un replanteamiento. Es momento de remodelar la profesionalidad de los catedráticos, de modo que la empresa de hacer de catedrático no solo sea manejable, sino satisfactoria y placentera tanto para los catedráticos como para las universidades, que no solo los emplean y los usan, sino que también tienen el deber de cuidar de ellos.

La articulación de este tipo de ideas no es solo mía —el subtítulo del libro de Macfarlane (2012a) es, reveladoramente: «Renovar el rol del catedrático de universidad»; un ex editor de *THE* ha subrayado la opacidad del rol del catedrático y la confusión que genera (Mroz, 2011); y, desde luego, Malcom Tight (2002) fue quien inició la controversia hace una década, preguntándose qué significa ser catedrático y sugiriendo, con su pregunta de conclusión («¿Qué tipo de catedrático quieres ser?») que, en lo tocante al ejercicio de la cátedra, todo vale.

Pero hemos avanzado partiendo de esa incertidumbre y liberalidad; la profesionalidad de los catedráticos necesita adoptar una forma claramente definida para ser ejecutada de maneras que les permitan a los catedráticos contribuir de manera real a la sociedad. La forma de la profesionalidad de los catedráticos que yo he prescrito antes les permite hacerlo en tanto que líderes académicos.

El ejercicio de la cátedra, como hemos visto, ha evolucionado desde que surgió en la Europa medieval. Pero la evolución es una delicada transición; está siempre espoleada por circunstancias y contextos, y son estos los que han reformulado la profesionalidad de los catedráticos y sus roles a lo largo de los siglos. Fue el modelo neoliberal el que, durante las últimas dos décadas, tuvo como efecto la reformulación gradual de los catedráticos en tanto que líderes académicos, para servir a la mercantilizada universidad. Pero el modelo neoliberal, afirma Mason (2015), está moribundo y, centrándose particularmente en el sector universitario, Scott (2017) parece estar de acuerdo con ello cuando afirma:

El terreno se está modificando. Los detalles de cómo terminará el juego tal vez sean aún oscuros, pero ahora hay pocas dudas de que la época de los mercados infrarregulados, del Estado reducido, de la deliberada erosión de la esfera pública, y el culto a la «modernización» y a la «gestión» se dirigen a su conclusión.

La tragedia para las universidades, en tanto que sector y organismos, es que se han vuelto tan

exhaustivamente acostumbradas a ese mundo, que independientemente de su resistencia inicial a sus valores y prácticas, no pueden imaginar ninguna otra.

De modo que corren el riesgo real de terminar en el lado equivocado de la historia. Serán vistas como cómplices en la derrota de los mercados neoliberales, contra la que sus estudiantes han reaccionado, y una cierta «modernización» que aliena a buena parte de su personal. Tienen que volver rápidamente del lado correcto de la historia.

Si la muerte del neoliberalismo es tan inminente como Mason y Scott sugieren es algo que está por ver, pero están sin duda en lo cierto en un aspecto: sus días están contados; porque, con tanta certeza como que la noche sigue al día, toda doctrina tras un modelo político o económico sigue su curso, y es reemplazada por otra. No hay duda de que los vientos de cambio están soplando, y cuando el neoliberalismo se convierta en una cosa del pasado, de sus sombras emergerá una universidad bastante diferente —de hecho, Scott (2017) está ya discerniendo sus contornos— y la forma de la profesionalidad de los catedráticos se modificará una vez más.

Pero, por ahora, hay diferentes circunstancias y un contexto que oponen resistencia a la profesionalidad de los catedráticos-como-líderes-académicos: unas exigencias inasumibles, la sobrecarga de trabajo, un empleo difícil de manejar, la dispersión de tareas y la disolución de los estándares. Algo debe cambiar, y hay que encontrar un compromiso.

El ejercicio de la cátedra está maduro para un salto evolutivo: *de los catedráticos en tanto que líderes académicos a los catedráticos como académicos que lideran.*

Notas

- 1 https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/79345/1/Las_oposiciones_a_catedra_en_la_Universi.pdf
- 2 Ley 83/1965 de 17 de Julio: (BOE de 21 de Julio de 1965).
- 3 Real Decreto 1888/1984 de 26 de Septiembre.
- 4 Evidentemente, uso el de «lector» como una etiqueta genérica que no está confinada al Reino Unido; el autor de Nueva Zelanda Sutherland (2017, p. 743) observa que «muchos fuera de la universidad no distinguirían entre un lector y un profesor titular».
- 5 El número total de catedráticos empleados en las instituciones de educación superior del Reino Unido en el 2015-16 se presentan como el 19'975, representando el 9'9 por ciento de todo el personal académico (HESA, 2017).
- 6 A lo largo del libro se traducen literalmente las nomenclaturas que la autora emplea para referirse a los distintos grados académicos de los profesores y demás personal universitario, puesto que no existe una tabla de equivalencias entre el sistema del Reino Unido y el de los países hispanohablantes. La autora adjunta al final del libro un Apéndice con la tabla de equivalencias con el sistema estadounidense [N. Trad.].
- 7 La dinastía de los Tudor de la Inglaterra tardomedieval comprendió a cinco monarcas coronados que reinaron de 1485 a 1603.
- 8 Véase Brockliss, 2016; Collinson et al., 2003; Hibbert & Hibbert, 1988; Jones & Underwood, 1992; Rashdall, 1895, que persisten hasta hoy, como las cátedras de Lady Margaret. Brockliss (2016, p. 87) señala su innovadora importancia: «hasta el giro del siglo XVI y la creación de la cátedra de Lady Margaret en Teología en 1497 por parte de la madre de Enrique VII, Lady Margaret Beaufort, Oxford no tuvo ningún catedrático universitario remunerado». (De todos modos, parece que al principio a estas cátedras se las llamó lectorados, y algunos hacen referencia a ellas tildándolos de *lecturers* [profesores]. Si el resumen del Oxford English Dictionary es preciso, es probable que, durante este periodo de evolución terminológica, «*professor*» [catedrático] no hubiera surgido aún como un título que denotase distinción, y fuera intercambiable por «*doctor*» y «*lecturer*» [profesor].
- 9 Los catedráticos regios —literalmente: los catedráticos del rey— ocupan cátedras creadas por un monarca.
- 10 Las capellanías son explicadas por David Starkey (2003, p. 758) como «fundaciones religiosas.. que existieron en principio para rezar por las almas en el Purgatorio».
- 11 No todos los catedráticos de ese tipo eran clérigos. Uno de los primeros titulares de la Cátedra de Divinidad de Lady Margaret en Cambridge, Collinson et al. (2003) nos cuentan, era un lego: John Cheke. Los relatos que han pervivido muestran que recibió el estipendio de catedrático entre 1548 y 1550.
- 12 La división binaria en el Reino Unido que distinguía las universidades de las politécnicas fue abolida en 1992, cuando se permitió que las politécnicas se convirtieran en universidades. Representando dos grupos con una misión diferente, el «antiguo» sector universitario pre-1992, está tradicionalmente centrado en la investigación, mientras que el sector post-1992 está representado por lo que fue durante muchos años, post-1992, conocido como «nuevas» universidades, pero que ahora tienden a denominarse como universidades «modernas», y que tradicionalmente están más centradas en la docencia.
- 13 Croxford y Raffe (2015, p. 1632) atribuyen buena parte de la jerarquía institucional del Reino Unido al Russell Group: «La dimensión del estatus está fuertemente vinculada con la jerarquía institucional definida por el Russell Group (una organización de miembros de grandes universidades «de investigación intensiva»). Blackmore (2016), además descubrió que, entre su muestra de veinte directivos de HEIs del Reino Unido, «el Russell Group en concreto fue ampliamente elogiado, a veces irónicamente, por haberse asociado a él mismo con la excelencia, y se consideraba que estaba en una posición más fuerte aún con la desaparición del grupo 1994, que había estado compuesto por instituciones pre-1992 que no estaban en el Russell Group».
- 14 La referencia de Halsey denota aquellas instituciones que disfrutaban del estatus universitario antes del 1992.
- 15 Halsey recogió datos en 1976 y en 1989.
- 16 «En 1962/63...el 12% [de académicos] eran catedráticos; llegado el 1968 el porcentaje... había ya declinado hasta el 10.1%...[y] en 1986...el porcentaje de catedráticos mostraba un ulterior declive hasta el 9,5% (Finkenstaedt, 2011, p. 175).
- 17 En cierto modo contrario a esta recomendación, los salarios de los vicerrectores, presidentes y directores de las

universidades en el Reino Unido, cuando escribo esto, están en estudio. El Ministro de Universidades y Ciencia, Jo Johnson, reportaba que le habían hecho un llamamiento en pro de «un ahorro mayor» al determinar los salarios a nivel seniro, y para que las universidades justificasen salarios que excedieran las 150000 libras al año y hacer públicos los detalles del personal que ganara más de 100000 libras anuales (Richardson, 2017).

- 18 Dado que los sistemas profesoriales de clasificación se usan a discreción de la universidad, varían en naturaleza y forma dentro del sector de educación superior del Reino Unido. Algunas universidades reconocen menos de cinco clasificaciones; algunos se refieren a las clasificaciones con otros términos —tales como «zonas», «gradas» o «bandas»— y algunas usan un etiquetado numérico de las clasificaciones.
- 19 Ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y medicina.
- 20 La mayoría de textos vinculados a la infrarrepresentación de las mujeres en roles académicos senior se centra predominantemente en la titularidad por parte de mujeres de puestos de liderazgo designados o roles de gestión, más que en catedráticos sin carteras.
- 21 Coherente con la tradición de la mayor parte de lo escrito en el silgo XX sobre la vida académica, Halsey parece que usa «docencia» aquí como un término genérico que denota todos los aspectos del trabajo por el que se les paga a los académicos universitarios.
- 22 El Institute of Science and Technology de la Universidad de Manchester se ha unido ahora con la Victoria University de Manchester.
- 23 Macfarlane (2012a, p. 8) describe que el estudio contiene «entrevistas con catedráticos universitarios de una gama de disciplinas» y «un amplio informe de 233 catedráticos principalmente del Reino Unido a quienes se les pidió que comentaran cómo percibían su rol en tanto que profesores y líderes».
- 24 Para ser justos, la definición de Bradley et al (2017) del liderazgo académico, presentado arriba, junto al encaje de su argumento en su artículo, también implica la incorporación de un enfoque en la promoción de valores e identidades académicas, pero yo lo excluyo como ejemplo de liderazgo académico ya que el término es interpretado en el Reino Unido, no porque estos autores estén residiendo en Australia, sino porque su discusión sugiere una interpretación que asocia el liderazgo académico con ocupar un puesto formal y la persecución de metas institucionales estratégicas.
- 25 El estudio del liderazgo parece tener sus orígenes en campos concretos disciplinarios hegemónicos, donde se desarrolló como «producto derivado» de los mismos. Meindl (1993, pp. 89-90), que escribió hacia finales del siglo pasado, por ejemplo, subraya lo irónico que es que «los psicólogos sociales cuyas agendas de investigación se centran en el liderazgo corran el riesgo de ser definidos como participantes marginales en la psicología social hegemónica», no obstante, «el liderazgo ha tenido un lugar prominente en la historia de la psicología social». Aun así, Mayo y Pastor (2007, p. 97) identifican, desde la década de 1970, un «continuo declive entre los psicólogos sociales interesados en el liderazgo».
- 26 Mientras que este discurso crítico parece ser particularmente prominente en la comunidad de investigación en torno a los negocios y la gestión, es evidente dentro de otros campos. El científico político Archie Brown, por ejemplo, ha publicado una crítica a la noción de liderazgo heroico en política (Brown, 2014).
- 27 Esto se refiere a una editorial, en la que Dennis Tourish promueve la revista *Leadership* como un foro para el estudio crítico del liderazgo, comparándose con revistas hegemónicas que: «simplemente ignoran el trabajo crítico, por tanto limitando el debate académico. Las mismas preocupaciones estériles dominan la bibliografía, en la que la identificación de cada vez más procesos de mediación y factores de moderación pasa por delante de la interrogación de ideas fundamentales. Los investigadores parecen contentarse con plantearse preguntas cada vez más pequeñas sobre cada vez menos asuntos de genuina significación, produciendo afirmaciones de lo meridianamente obvio, lo completamente irrelevante o lo palpablemente absurdo» (p. 137).
- 28 Con el riesgo de poner palabras que no sean suyas en boca de los autores, he insertado este término —liderazgo crítico— como una etiqueta genérica para estudios específicos que Denis et al. identifican y que agrupan basándose en rasgos constituyentes y procesuales a los que se refieren para tipificarlos.
- 29 El capítulo constituye una reimpresión de una publicación de 1948.
- 30 Esto es comparable con la definición de Michael Eraut (2007, p. 406) de «actuación» en tanto que incluye pensamientos y acciones.
- 31 Los pseudónimos son usados a lo largo de este libro en todas las referencias a los participantes de mi investigación.
- 32 Hasta que no tenga hallazgos empíricos de investigación que me permitan identificar ese tipo de unidades,

- deben permanecer como conceptos teóricos. Aun así es interesante notar que, en el contexto del examen de aprendizaje implícito, Michael Eraut (2004, 2007) presenta hallazgos empíricos de investigación que se basan en la identificación de unidades similares.
- 33 Es importante señalar que la actividad de liderazgo en este tipo de contextos no debe confinarse a la comunicación verbal; la comunicación no verbal, como un cuidadosamente temporizado alzamiento de cejas o un cabeceo, también tiene el potencial de influir.
 - 34 Sea como sea, ni la influencia recíproca, tal y como la explica Gronn, ni mi noción de influencia variada y sucesivamente adscrita, que he comparado con lanzar la pelota y recogerla dentro de un grupo, representa lo que es conocido como planteamientos de la complejidad del liderazgo, que parecen implicar una atribución de cambio del liderazgo más duradera sobre la base de las habilidades predominantes en un grupo u organización o necesidades basadas en su habilidad, como explican Shondrick et al. (2010, p. 971): «La idea clave en estos planteamientos es que diferentes individuos asumen el liderazgo en diferentes momentos, idealmente cuando su habilidad les permite una perspectiva única que tiene el potencial de hacer una contribución distintiva a un grupo u organización».
 - 35 Como observan Epitropaki et al. (2013, p. 859): «El procesamiento implícito dentro del dominio del liderazgo (...) significa que los individuos tienden a carecer de conciencia de su impacto, cosa que refleja la conciencia de los individuos de la influencia de un esquema activado sobre las tendencias de acción. Por tanto, los individuos pueden que no sean conscientes de que ciertos esquemas han sido activados y su procesamiento ha impactado en sus tendencias de acción».
 - 36 Parker y Welch (2013, p. 335) explican que el liderazgo en disciplinas STEM incluye: «a los individuos que ostentan cargos en asociaciones profesionales de ciencias y organizaciones regulatorias. Ellos se centran principalmente en reforzar estándares y normas para la comunidad científica en su conjunto, cosa que posteriormente resulta en una influencia en la cultura de ciencias».
 - 37 Para la claridad y para preservar una voz autoral singular a lo largo de este libro, uso el pronombre posesivo de la primera persona del singular —«mi»— al referirme a mi investigación, y sus elementos específicos, que he realizado junto a coinvestigadores cuyas contribuciones reconozco.
 - 38 Cuando se ha requerido (esto es, para los estudios 1 a 3, que implicaron sujetos humanos de investigación) la aprobación ética fue garantizada por el comité de investigación ética de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Derecho de la Universidad de Leeds (donde yo estaba empleada en el momento de realización de estos estudios).
 - 39 Teorías del liderazgo implícito; explicadas en el Capítulo 7.
 - 40 Aplico la explicación de Shondrick et al. (2010, p. 967): «La memoria episódica implica conocimiento explícito sobre los acontecimientos que dependen del contexto que son experimentados personalmente».
 - 41 Mi referencia a «los liderados» —que lo acepto, va en contra de la crítica que presento en el Capítulo 3 al preconcepto de líderes y seguidores— debe considerarse a la luz del razonamiento que presento al final del capítulo, en la que rompo una lanza por el lenguaje dual y el enfoque terminológico para analizar el liderazgo, para implicar a los lectores «llanos» y reportar fielmente unos hallazgos de investigación que no reflejan una perspectiva crítica del liderazgo. Dentro de los análisis y exámenes de los líderes y de los roles de liderazgo uso el término de «los liderados» como una etiqueta concisa, genérica para aquellos que no ostentan el papel oficialmente reconocido de liderazgo que se está analizando/examinando y que están sometidos a los efectos e impacto de su ejecución. Lo he seleccionado prefiriéndolo al más comúnmente usado de «seguidor» porque implica un menor grado de elección y agencia en la relacionalidad con el liderazgo. Como es evidente en la presentación de mis propias definiciones de liderazgo y líderes en el Capítulo 3, acepto plenamente la idea de Shamir (2009, p. xvii) de que «Todo el mundo debe ser considerado tanto líder como seguidor», aunque mi conceptualización se basa en el reconocimiento de que, en el micronivel, las acciones del líder y de «los liderados» son potencialmente pasajeras y el estatus del líder y de los liderados cambia potencialmente de manos repetida y frecuentemente dentro de un acontecimiento interaccional. No obstante, el concepto de liderazgo se predica con base en la aceptación de que es una postura relacional —sin alguien a quien liderar, el término sería redundante— y por tanto, sin socavar mi conceptualización de las unidades básicas de actividad de liderazgo, también uso la etiqueta de «los liderados» en el contexto de la discusión o análisis del *liderazgo por medio de roles designados, reconocidos o adscritos*, incluyendo cátedras, principalmente para hacer una distinción con base a la relacionalidad del liderazgo entre uno (o más) roles de liderazgo concreto (en el contexto de este libro, digamos, los catedráticos) y aquellos (académicos no catedráticos) que no ostentan *ese mismo, concreto y reconocido* rol de liderazgo.
 - 42 Trabajando conmigo estuvieron Matt Homer y Steven Rayner, cuyas contribuciones a la investigación como

co-investigadores son reconocidas.

- 43 Todos los ejemplos de los ítems son presentados textualmente tal y como aparecieron en el cuestionario.
- 44 El Research Assessment Exercise (RAE) fue el precursor de lo que, en el momento actual, se conoce como el Research Excellence Framework (REF): el mecanismo usado en el Reino Unido para evaluar la calidad de la investigación realizada por académicos en cada universidad que decide entrar en el mecanismo, para ser evaluada para la obtención de financiación gubernamental.
- 45 El Bristol Online Surveys, que fue utilizado en todos los estudios que recogieron datos por medio de cuestionario, también ofrece el servicio de generar estadísticas inferenciales.
- 46 Trabajando conmigo estuvieron Matt Homer y Justine Mercer, cuyas contribuciones a la investigación en tanto que coinvestigadores son reconocidas.
- 47 Lamentablemente, descuidamos —como el encuestador anónimo de un cuestionario educadamente señaló— de ofrecer una tercera opción, «otros», en la gama de posibles respuestas disponibles al ítem vinculado al género de los encuestados.
- 48 Aunque hay riqueza de bibliografía que apoya —y sirve para perpetuar— esto, esta perspectiva ha sido discutida y/o cualificada (véase, por ejemplo, Barker, 2017; Evans, 2015c; McLachlan, 2017; Hartung et al., 2017).
- 49 El proceso de compilación fue impresionista y no sistemático. El perfil resultante no pretende ni sugerir unanimidad entre los participantes en la investigación; ni tampoco representar la cantidad de diferentes opiniones y perspectivas que ellos sostuvieron. Simplemente incluye esas características que, al aparecer recurrentemente en los datos investigados, parecen expresar una perspectiva ampliamente consensual.
- 50 Dado que el encuestado que hizo este comentario no puede ser identificado, y los sentimientos expresados transmiten una evaluación totalmente favorable, he escogido no ocultar ni la identidad de la universidad a la que se refiere, ni tampoco el departamento implicado.
- 51 Comisionado por el Higher Education Funding Council for England (HEFCE) del Reino Unido, en nombre de los cuatro consejos de financiación nacional del Reino Unido, HE, el National Student Survey (NSS) anualmente recoge las opiniones sobre la calidad de sus experiencias de la educación superior de los estudiantes registrados en las universidades del Reino Unido. Sus resultados publicados son tomados muy en serio por los centros de educación superior. Scott y Callender (2017, p. 127) de hecho identifican el NSS como «uno de los ingredientes más importantes de los ránquings en el Reino Unido desde el 2000».
- 52 Para referenciar cómodamente las categorías, a cada una se le ha asignado un número, que no pretende denotar grado o intensidad de negatividad.
- 53 Puede que algunos encuestados hayan sido espoleados a comentar el ítem de cuestionario citado arriba: ¿Los catedráticos de tu departamento/centro ejemplifican la profesionalidad de los catedráticos tal y como tú la concibes? (esto es, se comportan como esperarías que los catedráticos se comporten?), y cuyos comentarios pueden por tanto haber pretendido aplicarse solo a los catedráticos de sus propios departamentos o centros.
- 54 Se refiere a un proceso interno que, en cada caso, de la transición registrada de un estudiante de investigación al estatus de candidato a doctorado, implica citar a un tribunal de académicos de la universidad para evaluar la capacidad del estudiante para producir y defender una tesis doctoral estándar.
- 55 La «construcción de imperios» se ha identificado de manera recurrente en la era moderna como un rasgo indeseable propio del comportamiento de los catedráticos; Finkenstaedt (2011, p. 165), por ejemplo, señala que el periodo de crecimiento de posguerra que se produjo en muchos de los sistemas y servicios de educación superior de cantidad de países europeos «podía ser—y de hecho fue—*explotado* por muchos catedráticos para los propósitos de «construcción de un imperio propio» en su propio campo» (cursivas añadidas).
- 56 Teorías del seguimiento implícito.
- 57 Allí donde el liderazgo micronivel es examinado en tanto que un proceso, la atribución de líder(azgo) tiende a ser llevada a cabo por observadores que analizan el proceso, dado que los flotantes y rápidamente recurrentes «episodios» de identificación de líderes y «liderados» puede ser demasiado sutil para que quienes participan en ellos los noten e identifiquen, en el momento de su participación.
- 58 Lejos de adherirse a la tradición erudita de definir una teoría vaga y precisamente como una explicación universalmente aplicable para el por qué, el cómo o bajo qué circunstancias algo ocurre —lo que yo llamo (Evans, 2002) la interpretación «elitista» de o la perspectiva sobre la teoría—, la palabra «teorías» en tanto que es usada en el término de «teorías del liderazgo implícito» parece denotar unas categorías que la gente (inconscientemente) crea en su mente y que son la base de sus ideas sobre cómo «debería ser» algo, como el

- ejercicio de un rol: esto es, «teoría» tal y como se usa a menudo en lenguaje coloquial.
- 59 En el campo del trabajo o la psicología ocupacional, la confianza y la satisfacción con el empleo son tradicionalmente categorizadas como actitudes.
 - 60 En respuesta a la pregunta: «¿Aspiras a ser catedrático?» El 32.7 por ciento de los encuestados seleccionó como respuesta: «Indudablemente», un 17.8 por ciento seleccionó «probablemente», el 20.9 por ciento seleccionó «posiblemente», y el 28.5 por ciento seleccionó «no».
 - 61 La Universidad de Lincoln, por ejemplo, seleccionó a Carenza Lewis como catedrática de *Public Understanding of Research* en 2015, siguiendo los pasos de la selección de Alice Roberts por parte de la Universidad de Birmingham como Catedrática de *Public Engagement in Science* y la selección de Michael Wood por parte de la Universidad de Manchester como Catedrático de *Public History*.
 - 62 Incluyo en esta categoría a aquellos que fueron promovidos a cátedras estando en la treintena. En el momento de las entrevistas de investigación solo uno de ellos seguía estando en los treinta y algo, y otro era considerablemente más mayor.
 - 63 Aunque todas las entrevistas empezaron invitando a que el entrevistado resumiera brevemente la historia de su carrera, a menudo no especificaban la edad en la que logró su promoción, y esa información era ocasional, no la buscamos de manera sistemática y tendió a surgir incidentalmente. Es por tanto posible que otros de los entrevistados en el estudio encajaran en la categoría de «treinta y tantos», no solo los que identifiqué aquí.
 - 64 Aunque Finkenstaedt (2011, pp. 165-167) identifica el campo disciplinar como una variable importante que debe ser incorporada al considerar la preparación en cuanto a edad y experiencia para la cátedra; «los matemáticos y los músicos puede que estén listos para una cátedra mucho antes que el personal junior de una ciencia experimental o de historia»; y él también señala que la promoción de «demasiados catedráticos jóvenes» en algunos países europeos en el periodo de expansión de los sesenta condujo, en general, a una composición del personal académico de muchas universidades que ha creado muchos problemas.
 - 65 Se omite la fecha exacta en interés de preservar el anonimato del entrevistado.
 - 66 Dado que se presenta una información contextual que puede brindar claves para identificar el departamento e institución de este catedrático, en interés de preservar su anonimato, en este libro no me refiero ni al pseudónimo por el que se le conoce ni a su materia específica.
 - 67 Los encuestados permanecían en el anonimato a menos que se ofrecieran voluntarios para ser entrevistados; en cuyo caso ellos añadían sus nombres y detalles de contacto. En esos casos sus respuestas se podían rastrear y a menudo se iban siguiendo durante las conversaciones de entrevista.
 - 68 Alguna información factual incluida en esta cita ha sido modificada para preservar el anonimato del hablante. Los cambios preservan el sentido y foco del mensaje transmitido, al tiempo que oscurecen o disfrazan algunos de sus detalles.
 - 69 Se refiere a un informe periodístico del estudio *Catedráticos que lideran* (Grove, 2011).
 - 70 En el Capítulo 4 identifiqué como problemática la evidente posición académica pro-catedráticos de la muestra, ya que hace pensar que es una muestra en cierto modo sesgada.
 - 71 Investigador Principal.
 - 72 Por *moral* la autora no se refiere a la ética, sino al estado de ánimo en relación al trabajo [N. Trad.].
 - 73 Es el sistema de evaluación de la calidad de la investigación realizada por las universidades del Reino Unido. Es un ránking de excelencia [N. Trad.].
 - 74 Cuthbert (2017) se mofa del informe *THE*, y dice que son «noticias falsas», y es muy despreciativo con el estudio cuyos datos reporta, del que identifica como puntos débiles: sus «preguntas rectoras» y la muestra «de participantes voluntarios», «que probablemente está conformada por todos aquellos que desean quejarse de la gestión de su universidad».
 - 75 Que la obra de Herzberg tenga el estatus de «teoría» se vincula con su descubrimiento de que los factores que motivan o crean satisfacción con el empleo no son los mismos que los que desmotivan o crean insatisfacción. Mi descubrimiento de lo que llamo la «ambigüedad» de la satisfacción laboral —que puede vincularse con otras dos cosas bastante diferentes— desautoriza la «teoría» de Herzberg, porque «su teoría hace hincapié en lo que a menudo se considera como una revelación; que lo opuesto a satisfacción no es la insatisfacción, sino la «no satisfacción», y que el opuesto de insatisfacción no es satisfacción sino «no insatisfacción». El asunto es, creo, mucho más simple y llano. Dado que una categoría se vincula con factores que son capaces solo de hacer que las cosas sean satisfactorias, y el otro, a factores que son capaces de satisfacer, entonces, claramente, *son* distintos y separados. Pero el darse cuenta de esto no debería formar la base de una teoría; simplemente lleva a la conciencia de que son componentes separados, pero vinculados, de lo que se ha

tendido a considerar hasta el momento como un solo concepto» (Evans, 1998, p. 7).

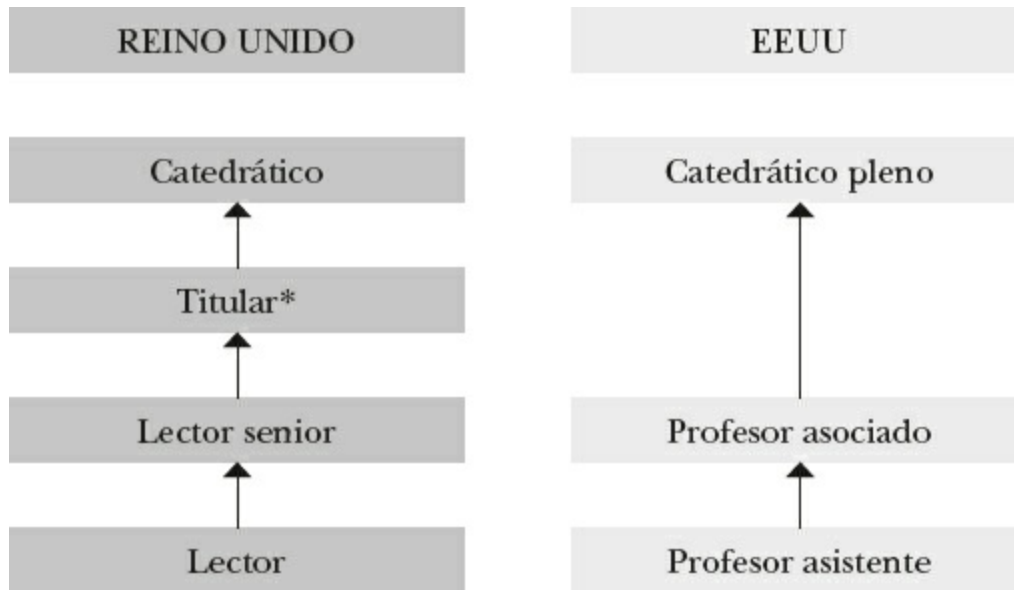
- 76 Véase, por ejemplo, mi crítica (Evans & Abbott, 1998) a la investigación de Oshagbemi (1996) sobre la satisfacción con el empleo de los académicos del Reino Unido, sobre la base del hecho de que no sea claro no solo cómo él interpreta «satisfacción con el empleo» sino también qué interpretaciones de sus sujetos de investigación comparte.
- 77 Sin suponer ni minar los sentimientos y perspectivas que generaron los comentarios de los encuestados al cuestionario, sugiero que la imagen más bien positiva que surge de las entrevistas puede que en parte tenga una base metodológica. Cosa que refleja la naturaleza humana, las personas tienden a comunicar actitudes de manera menos agresiva y despreciativa en el cara a cara y en la situación de tú a tú con un entrevistador que se ha esforzado por construir una relación con ellas que a través de un cuestionario abierto que les permita el anonimato, y donde el esfuerzo requerido para comunicar actitudes matizadas y sentimientos es mayor, cosa que alienta oraciones cortas, afiladas y que en ocasiones producen conmoción. También es posible que los encuestados que expresaban una mayor negatividad estuvieran menos inclinados a ofrecerse voluntarios para la entrevista que aquellos que expresaron actitudes más positivas, reduciendo así el grupo de participantes para la muestra de entrevistados.
- 78 Esto ocurrió con alrededor de la mitad de los cuarenta y dos entrevistados.
- 79 Siguiendo el formato de anteriores ejercicios de evaluación de la investigación, los resultado de REF 2014 publicados que entregaba cada universidad que había decidido participar había sido previamente evaluado por unos tribunales de materias REF internos que asignaban una nota sobre una escala de 5 puntos, siendo el 4* la nota más alta, que denota un «trabajo puntero a nivel mundial». Las evaluaciones de las publicaciones individuales no están publicadas, pero sí está publicada la proporción de entregas de cada tribunal por materias y para cada uno de los cinco puntos. Dado que la financiación que las universidades reciben del gobierno post—REF, por medio de los consejos de financiación de la educación superior de cada nación del Reino Unido, refleja la calidad de los resultados de entrega de cada institución. Muchas de ellas — particularmente las de investigación—intensiva— aplican unos sofisticados mecanismos internos de evaluación para asignar notas, por medio de criterios REF, a todas las publicaciones que sus departamentos proponen para su inclusión en la entrega. Estos mecanismos en general imponen un umbral mínimo que cada universidad determina (normalmente de 3* en el Russell Group y otras universidades de investigación intensiva) para filtrar qué publicaciones serán incluidas en la entrega final.
- 80 Se ha ocultado el foco de esta actividad para proteger el anonimato del entrevistado.
- 81 Estas tribus disciplinares y territorios parecen ser menos visibles de lo que eran en un tiempo. No obstante, esto tiene menos que ver con el telón de fondo de las políticas que las enmarcan que con que en su momento se exageraron sus diferencias. De hecho, Trowler (1998) cuestiona —y presenta sus propios y persuasivos datos de investigación— las conclusiones epistemológicas y esencialistas sobre la profesionalidad y la cultura académica. En su última colaboración con Tony Becher, los dos autores (Becher & Trowler, 2001) revisitan y modifican la base epistemológica paradigmática y esencialista del análisis que Becher firmó en solitario (Becher, 1989) sobre la base de que su elitista y privilegiada interpretación del poder y la influencia dentro de la(s) cultura(s) disciplinar(es) no estaba sostenida por evidencias empíricas.
- 82 Nueva gestión pública.
- 83 La muestra de entrevistas de Blackmore incluyó a veinte directores de universidades del Reino Unido.
- 84 La importancia de este rasgo de la vida académica en algunos sujetos STEMM es discutida en Evans y Homer (2014).
- 85 El REF2014 introdujo una significativa dimensión de impacto en los mecanismos de evaluación, que implica principalmente estudios de caso de impacto, y que permite que las universidades presenten evidencias del impacto de las investigaciones que acometen en usuarios relevantes no académicos.
- 86 Una referencia a la cita bíblica del Evangelio de Mateo, Capítulo 7, versículo 6, en el que se recuerda que Jesús dijo en un sermón: «No deis lo santo a los perros ni echéis vuestras perlas delante de los cerdos, no sea que las pisoteen y se vuelvan y os despedacen.» [Biblia Reina Valera Contemporánea <https://www.bible.com/es/bible/149/MAT.7.RVR1960> (Cons. 16/08/2018); N. Trad.].
- 87 Aun así, se considera que la agenda de impacto para los académicos presenta barreras además de beneficios; la investigación de Chubb (2017) por ejemplo, efectivamente reveló que se percibía por parte de los académicos como una especie de arma de doble filo, y, más concretamente, Durand y Stewart (2014) lo identifican como algo limitador para algunos investigadores críticos —particularmente para aquellos cuyo trabajo contiene una dimensión anticapitalista— dado que alienta la subordinación del «compromiso crítico a

las necesidades de una academia mercantilizada, que se enfrenta a su reconversión a negocio» (p. 1013).

- 88 Importante conjunto de 24 universidades punteras del Reino Unido. Se puede consultar su página web: <https://russellgroup.ac.uk/> [N. Trad.].
- 89 Aunque hay variaciones entre disciplinas, en el Reino Unido, las tasas de éxito de financiación del consejo de investigaciones son particularmente bajas, siendo notoriamente difícil garantizar una financiación del Economic and Social Sciences Research Council (ESRC). Los datos que presenta el informe *Times Higher Education* (Matthews, 2015) sobre las tasas de éxito del consejo de financiación de investigaciones del Reino Unido muestra que, en 2014-15, la tasa de éxito para la financiación ESRC era del 12 por ciento. Las tasas de éxito con los otros cinco consejos de investigación eran más altos, pero solo uno —el Consejo de Investigación de Ingeniería y Ciencias Físicas (EPSRC por sus siglas en inglés)— reportó una tasa de éxito (38 por ciento —explicada en el informe como «anormalmente alta») del 25 por ciento. Se observaba que «una vez que las tasas de éxito caen por debajo del 20 por ciento, el proceso «se convierte más en una lotería» al tiempo que los revisores sienten más presión, y se vuelve más «desmoralizante» e incluso ineficaz para los investigadores solicitar becas (...) Un informe del 2006 de los consejos de investigación advertía de que las tasas de éxito que están por debajo del 20 por ciento crean «inaceptables ineficiencias» en el proceso». Un último informe *THE* (Matthews, 2016) encontró apoyo para la idea de reemplazar el actual proceso de revisión entre iguales por «un sistema de lotería que evitara que los académicos malgasten tiempo en unas propuestas que normalmente no tienen fruto».

Apéndice: Jerarquía de grados académicos en el Reino Unido

Los principales grados académicos en el Reino Unido, mostrados junto a sus equivalentes en Estados Unidos:



* Algunas universidades no usan el grado de titular.

Este diagrama representa el sistema académico *central* de grados, y excluye a los investigadores colaboradores, que se usan en la mayoría de las universidades del Reino Unido. Algunas universidades del Reino Unido han adoptado la nomenclatura norteamericana, pero en ese tipo de contextos el título de «catedrático» se reserva, casi siempre, para destacar solo el grado más senior; los profesores asociados y asistentes tienden a no recibir el tratamiento ni se les nombra como *profesores*.

Los sistemas de grados académicos usados en el sector universitario post-1992 del Reino Unido puede incluir grados adicionales, como el de lector principal.

Referencias bibliográficas

- AARREVAARA, T., & PEKKOLA, E. (2010). *Muuttuva akateeminen professio suomessa Maaraportti (The changing academic profession in Finland, national report)* (Higher Education Finance and Management Series). Tampere: Tampere University Press.
- ALVESSON, M., & SPICER, A. (2012). Critical leadership studies: The case for critical performativity. *Human Relations*, 65(3), 367-90.
- ALVESSON, M., BRIDGMAN, T., & WILLMOTT, H. (Eds.) (2009). *Oxford handbook of critical management studies*. Oxford: Oxford University Press.
- ANONYMOUS ACADEMIC (2014). Bullying in academia: «Professors are supposed to be stressed! That's the job», Higher education network: Academics anonymous, Friday 24 October. Retrieved 30 April 2017
- AUSTIN, A. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122.
- BACON, E. (2014). *Neo-collegiality: Restoring academic engagement in the managerial university*. London: The Leadership Foundation for Higher Education.
- BARKER, D. (2017). Ninjas, zombies and nervous wrecks? Academics in the neoliberal world of physical education and sport pedagogy. *Sport, Education and Society*, 22(1), 87-104.
- BARNARD, C. (1997). The nature of leadership. In K. Grint (Ed.) *Leadership: Classical, contemporary and critical approaches* (pp. 89-111). New York: Oxford University Press.
- BARNETT, R. (2011). Towards an ecological professionalism. En C. Sugrue & T. D. Solbrekke (Eds.) *Professional responsibility: New horizons of praxis* (pp. 29-41). Abingdon: Routledge.
- BECHER, T. (1989). Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Buckingham: Open University Press/SRHE. (Trad. esp.: *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 2001).
- BECHER, T., & TROWLER, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*, 2ª ed. Buckingham: Open University Press/SRHE.
- BERLINGIERI, A. (2015). Workplace bullying: Exploring an emerging framework. *Work*,

- Employment and Society*, 29(2), 342-53.
- BIRNBAUM, R. (1992). *How academic leadership works: Understanding success and failure in the college presidency*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BLACKMORE, P. (2016). *The role of prestige in UK universities: Vice-chancellors' perspectives: Research report*. London: The Leadership foundation for Higher Education.
- BOLDEN, R. (2007). The shadow side of leadership. *Effective Executive*, 9(2), 42-3.
- BOLDEN, R., GOSLING, J., O'BRIEN, A., PETERS, K., RYAN, M., & HASLAM, A. (2012a). *Academic leadership: Changing conceptions, identities and experiences in UK higher education, research and development series, full report to the Leadership Foundation for Higher Education*. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- (2012b). *Academic leadership: Changing conceptions, identities and experiences in UK higher education, research and development series, summary report to the Leadership Foundation for Higher Education*. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- BOLMAN, L., & GALLOS, J. V. (2011). *Reframing academic leadership*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- BOSTOCK, J. (2014). *The meaning of success: Insights from women at Cambridge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOTTERO, W. (1992). The changing face of the professions? Gender and explanations of women's entry to pharmacy. *Work, Employment and Society*, 6(3), 329-49.
- BRADLEY, A. P., GRICE, T., & PAULSEN, N. (2017). Promoting leadership in Australian universities. *Australian Universities' Review*, 59(1), 97-105. Retrieved 12 March 2017 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130346.pdf>
- BROCKLISS, L. W. B. (2016). *The University of Oxford: A history*. Oxford: Oxford University Press.
- BROWN, A. (2014). *The myth of the strong leader: Political leadership in the modern age*. London: Bodley Head.
- BRYMAN, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710.
- BRYSON, C., & BARNES, N. (2000). Working in higher education in the United Kingdom. En M. Tight (Ed.) *Academic work and life: What it is to be an academic and how this is changing* (pp. 147-85). New York: Elsevier.
- BURT, R. S. (2000). The network structure of social capital. *Research in Organizational Behavior*, 22, 345-423.
- CHOI, S., & SCHNURR, S. (2014). Exploring distributed leadership: Solving disagreements and negotiating consensus in a «leaderless» team. *Discourse Studies*, 16(1), 3-24.

- CHROBOT-MASON, D., GERBASI, A., & CULLEN-LESTER, K. L. (2016). Predicting leadership relationships: The importance of collective identity. *The Leadership Quarterly*, 27(2), 298-311.
- CHUBB, J. (2017). Academics fear the value of knowledge for its own sake is diminishing, *The Conversation*, 19 Junio. Recuperado 24 Junio 2017 de <https://theconversation.com/academics-fear-the-value-of-knowledge-for-its-own-sake-isdiminishing-75341>
- CLARK, J. J. (2010). Social work, psychobiography, and the study of lives. En W. Borden (Ed.) *Reshaping theory in contemporary social work* (pp. 81-113). New York: Columbia University Press.
- COATES, H. B., DOBSON, I., EDWARDS, D., FRIEDMAN, T., GOEDEGEBUURE, L., & MEEK, L. V. (2009). *The attractiveness of the Australian academic profession: A comparative analysis*. University of Melbourne: Melbourne.
- COLLINSON D. (2011). Critical leadership studies. En D. Collinson, A. Bryman, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (Eds.) *Handbook of leadership studies* (pp. 181-94). London: SAGE.
- COLLINSON, P., REX, R., & STANTON, G. (2003). *Lady Margaret Beaufort and her professors of divinity at Cambridge, 1502 to 1649*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COMBES, P-P., LINNEMAR, L., & VISSER, M. (2008). Publish or peer-rich? The role of skills and networks in hiring economics professors. *Labour Economics*, 15(3), 423-41.
- CONTRIBUTORS (2015). Don't shut down Heythrop College, *Times Higher Education*, 6 August.
- (2016). Promoted from doctor to professor: What changes? *Times Higher Education*. Recuperado 10 Noviembre 2016 de <https://www.timeshighereducation.com/features/promoted-from-doctor-to-professor-what-changes>
- COSER, L. A. (1974). *Greedy institutions: Patterns of undivided commitment*. New York: Free Press.
- CROPPER, W. H. (2004). *Great physicists: The life and times of great physicists from Galileo to Hawking*. New York: Oxford University Press.
- CROXFORD, L., & RAFFE, D. (2013). *Social and ethnic inequalities and institutional differences in entry to UK higher education (1996-2010)*, CES Briefing, Number 61, Edinburgh, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh. Recuperado 11 Marzo 2017 de [http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Briefing%2061%20-%20colour\(1\).pdf](http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Briefing%2061%20-%20colour(1).pdf)
- (2015). The iron law of hierarchy? Institutional differentiation in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1625-40.

- CULLEN-LESTER, K. L., & YAMMARINO, F. J. (2016). Collective and network approaches to leadership: Special issue introduction. *The Leadership Quarterly*, 27(2), 173-80.
- CUNLIFFE, A. L., & ERIKSON, M. (2011). Relational leadership. *Human Relations*, 64(11), 1425-49.
- CUTHBERT, R. (2017). Editorial: What's wrong with management in higher education?, *SRHE News*, 28 April, p. 1.
- DEBOWSKI, S., & BLAKE, V. (2004). The developmental needs of higher education academic leaders in encouraging effective teaching and learning. En *Seeking Educational Excellence*. Proceedings of the 13th Annual Teaching Learning Forum, 9-10 February. Perth: Murdoch University.
- DEEM, R. (1996). Border territories: A journey through sociology, education and women's studies. *British Journal of Sociology of Education*, 17(1), 5-19.
- DENIS, J-L., LANGLEY, A., & SERGI, V. (2012). Leadership in the plural. *The Academy of Management Annals*, 6(1), 211-83.
- DEPARTMENT FOR BUSINESS, INNOVATION AND SKILLS (2016). *Success as a knowledge economy: Teaching excellence, social mobility and student choice*. London: Department for Business, Innovation & Skills.
- DERUE, D. S., & ASHFORD, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35(4), 627-47.
- DIEZMANN, C. M., & GRIESHABER, S. J. (2010). Gender equity in the professoriate: A cohort study of new women professors in Australia. En M. Devlin, J. Nagy, & A. Lichtenberg (Eds.), *Research and development in higher education: Reshaping higher education*. Presentado en The 33rd HERDSA Annual International Conference, 6-9 Julio 2010 (pp. 223-34). Melbourne: Australia.
- DOBSON, R. (1995). A serious outbreak of professors, *The Independent*, 6 Agosto. Recuperado de <http://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/a-seriousoutbreak-of-professors-1595032.html>
- DOUGLAS, A. S. (2013). Advice from the professors in a university Social Sciences department on the teaching-research nexus. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 377-88.
- DRIVER, M. (2017). Motivation and identity: A psychoanalytic perspective on the turn to identity in motivation research. *Human Relations*, 70(5), 617-37.
- DURAND, J.-P., & STEWART, P. (2014). The birth of French labour sociology after the war: Some reflections on the nature of the corporate state and intellectual engagement for the sociology of work in the UK today. *Work, Employment and Society*, 28(6), 1003-15.
- ELLIOTT, J. H. (1990 15th impression [primera edición 1968]). *Europe divided: 1559/1598*. London: Collins Publishing.
- ENDERS, J. (2000). Academic staff in Europe: Changing employment and working

- conditions. En M. Tight (Ed.) *Academic work and life: What it is to be an academic and how this is changing* (pp. 7-32). New York: Elsevier.
- (Ed.) (2001). *Academic staff in Europe: Changing contexts and conditions*. Westport, CT: Greenwood Press.
- ENDERS, J., & DE WEERT, E. (Eds.) (2009). *The changing face of academic life: Analytical and comparative perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ENDERS, J., DE BOER, H., & LEISYTE, L. (2009). New public management and the academic profession: The rationalization of academic work revisited. En J. Enders & E. de Weert (Eds.) *The changing face of academic life: Analytical and comparative perspectives* (pp. 36-57). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- EPITROPAKI, O., SY, T., MARTIN, R., TRAM-QUON, S., & TOPAKAS, A. (2013). Implicit leadership and followership theories «in the wild»: Taking stock of information-processing approaches to leadership and followership in organizational settings. *The Leadership Quarterly*, 24(6), 858-81.
- ERAUT, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-73.
- (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-22.
- EVANS, L. (1997). Addressing problems of conceptualisation and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319-31.
- (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman.
- (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals: Re-examining the leadership dimension. *Educational Management and Administration*, 29(3), 291-306.
- (2002). *Reflective practice in educational research: Developing advanced skills*. London: Continuum.
- (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- (2011). The «shape» of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development, and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-70.
- (2013). The professional status of educational research: Professionalism and developmentalism in 21st century working life. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 471-90.
- (2014a). What is effective research leadership? A research-informed perspective. *Higher Education Research and Development*, 33(1), 46-58.
- (2014b). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179-98.

- (2015a). A changing role for university professors? Professorial academic leadership as it is perceived by «the led». *British Educational Research Journal*, 41(4), 666-85.
 - (2015b). What academics want from their professors: Findings from a study of professorial academic leadership in the UK. En U. Teichler & W. K. Cummings (Eds.) *Forming, recruiting and managing the academic profession* (pp. 51-78). Dordrecht: Springer.
 - (2015c). Competition, elitism and neoliberal performativity: The formation of a Russell Group academic identity. En L. Evans & J. Nixon (Eds.) *Academic identities in higher education: The changing European landscape* (pp. 149-66). London: Bloomsbury.
 - (2016). *The purpose of professors: Professionalism, pressures and performance*. London: The Leadership Foundation for Higher Education.
 - (2017a). The worst of times? A tale of two French institutions: Their merger, and its impact on staff working lives. *Studies in Higher Education*, 49(9), 1699-717.
 - (2017b). University professors as academic leaders: Professorial leadership development needs and provision. *Educational Management, Administration & Leadership*, 45(1), 123-40.
- EVANS, L., & ABBOTT, I. (1998). *Teaching and learning in higher education*. London: Cassell.
- EVANS, L., & BERTANI-TRESS, M. (2009). What drives research-focused university academics to want to teach effectively? Examining achievement, self-efficacy and self-esteem. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2), 1-18.
- EVANS, L., & COSNEFROY, L. (2013). The dawn of a new academic professionalism in the French academy? Academics facing the challenges of imposed reform. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1201-21.
- EVANS, L., & HOMER, M. S. (2014). *Academic journal editors' professionalism: Perceptions of power, proficiency and personal agendas Final Report*. London: The Society for Research into Higher Education. Retrieved from <http://www.srhe.ac.uk/downloads/EvansHomerReport.pdf>
- EVANS, L., HOMER, M., & RAYNER, S. (2013). Professors as academic leaders: The perspectives of «the led». *Educational Management, Administration and Leadership*, 41(5), 674-89.
- EVANS, R. J. (2013). On Her Majesty's scholarly service, *Times Higher Education*. Recuperado 18 Abril 2016 de <https://www.timeshighereducation.com/features/on-her-majestys-scholarly-service/2001293.article>
- EVETTS, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778-96.
- FARIVAR, C. (2009). Berkeley's prize for Nobel winners: Free parking, National Public Radio (NPR), 17 Octubre. Recuperado 17 Abril 2017 de

<https://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=113883274&t=1541498398031>

- FINKENSTAEDT, T. (2011). Teachers. En W. Rüegg (Ed.) *A history of the university in Europe*, IV (pp. 162-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- FISHER, S. (1994). *Stress in academic life*. Buckingham: Open University Press.
- FLOYD, A. (2012). «Turning points»: The personal and professional circumstances that lead academics to become middle managers. *Educational Management, Administration and Leadership*, 40(2), 272-84.
- FOSKETT, N., LUMBY, J., & FIDLER, B. (2005). Evolution or extinction? Reflections on the future of research in educational leadership and management. *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(2), 245-53.
- FREDMAN, N., & DOUGHNEY, J. (2012). Academic dissatisfaction, managerial change and neoliberalism. *Higher Education*, 64, 41-58.
- FULTON, O., & HOLLAND, C. (2001). Profession or proletariat? Academic staff in the United Kingdom after two decades of change. En J. Enders (Ed.) *Academic staff in Europe: Changing contexts and conditions* (pp. 301-21). Westport, CT: Greenwood Press.
- GALLOS, J. V. (2002). The dean's squeeze: Myths and realities of academic leadership in the middle. *Academy of Management Learning and Education*, 1(2), 174-84.
- GARUD, R. (2008). Conferences as venues for the configuration of emerging organizational fields: The case of cochlear implants. *Journal of Management Studies*, 45(6), 1061-88.
- GEMMILL, G., & OAKLEY, J. (1992). Leadership: An alienating social myth. *Human Relations*, 45(2), 113-29.
- GENTLE, P. (with Forman, D.) (2014). *Engaging leaders: The challenge of inspiring collective commitment in universities*. Abingdon: Routledge.
- GEWIRTZ, S., MAHONY, P., HEXTALL, I., & CRIBB, A. (2009). Policy, professionalism and practice: Understanding and enhancing teachers' work. En S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb (Eds.) *Changing teacher professionalism* (pp. 3-16). London: Routledge.
- GIBNEY, E. (2013). Oxford consults on «associate professor» grade, *Times Higher Education*, 14 February.
- GRINT, K. (Ed.) (1997). *Leadership: classical, contemporary and critical approaches*. New York: Oxford University Press.
- GRONN, P. (1999). Leadership from a distance: Institutionalizing values and forming character at Timbertop, 1951-61. En P. T. Begley & P. E. Leonard (Eds.) *The values of educational administration* (pp. 140-67). London: Falmer Press.
- (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-38.

- (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-51.
- (2009). Leadership configurations. *Leadership*, 5(2), 381-94.
- GROVE, J. (2011). «Prima Donna» professors lambasted for failure to mentor, *Times Higher Education*, 17 Noviembre.
- (2014). King's College London criticised for closing theology programmes, *Times Higher Education*, 23.
- (2015). Casual lecturers «stigmatised» by job titles, *Times Higher Education*, 27.
- (2017). One in three UK universities going backwards on female professorships, *Times Higher Education*, 25 Mayo.
- GUION, R. M. (1958). Industrial morale: The problem of terminology. *Personnel Psychology*, 11(1), 59-64.
- GUNTER, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Paul Chapman.
- (2016). *An Intellectual history of school leadership practice and research*. London: Bloomsbury.
- GUNTER, H., HALL, D., & BRAGG, J. (2013). Distributed leadership: A study in knowledge production. *Educational Management, Administration and Leadership*, 41(5), 555-80.
- HALSEY, A. H. (1992). *Decline of donnish dominion: The British academic professions in the twentieth century*. Oxford: Clarendon Press.
- HARRIS, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management, Administration and Leadership*, 41(5), 545-54.
- HARTLEY, D. (2009). Education policy, distributed leadership and socio-cultural theory. *Educational Review*, 61(2), 139-50.
- HARTUNG, C., BARNES, N., WELCH, R., O'FLYNN, G., UPTIN, J., & MCMAHON, S. (2017). Beyond the academic precariat: A collective biography of poetic subjectivities in the neoliberal university. *Sport, Education and Society*, 22(1), 40-57.
- HECHT, I. W. D., HIGGERSON, M. L., GMELCH, W. H., & TUCKER, A. (1999). *The department chair as academic leader*. Phoenix, AZ: American Council on Education/Oryx Press.
- HENKEL, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- HERZBERG, F. (1968). *Work and the nature of man*. London: Staples Press.
- HIBBERT, C., & HIBBERT, E. (Eds.) (1988). *The encyclopaedia of Oxford*. London: Macmillan.
- HIGHER EDUCATION STATISTICS AGENCY (HESA) (2017). *Table B – Academic staff (excluding atypical) by source of basic salary, academic employment function, salary range, contract level, terms of employment, mode of employment and sex 2015/16*. London: HESA.

- HILL, S. E. K., BAHNIUK, M. H., & DOBOS, J. (1989). The impact of mentoring and collegial support on faculty success: An analysis of support behaviour, information adequacy, and communication apprehension. *Communication Education*, 38(1), 15-33.
- HOLLANDER, E. P. (1992). The essential interdependence of leadership and followership. *Current Directions in Psychological Science*, 1(2), 71-5.
- HOSKINS, K. (2012). *Women and success: Professors in the UK academy*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- HUMPHREYS, J. H., NOVICEVIC, M. M., SMOTHERS, J., PANE HADEN, S. S., HAYEK, M., WILLIAMS, W. A., OYLER, J. D., & CLAYTON, R. W. (2015). The collective endorsement of James Meredith: Initiating a leader identity construction process. *Human Relations*, 89(9), 1389-413.
- ISMAIL, M., & RASDI, R. M. (2008). Leadership in an academic career: Uncovering the experience of women professors. *International Studies in Educational Administration*, 36(3), 87-103.
- JACOB, A. K., & TEICHLER U. (2011). *Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich: Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08 (Changes to the academic profession: An international comparison Survey results for the years 2007-08)*. Bonn and Berlin: Bundes-ministerium für Bildung und Forschung.
- JASSO, G. (1988). Principles of theoretical analysis. *Sociological Theory*, 6(1), 1-20.
- JONASSON, O. (1993). Women as leaders in organized surgery and surgical education. *Archives of Surgery*, 128(6), 618-21.
- JONES, M. K., & UNDERWOOD, M. G. (1992). *The King's Mother: Lady Margaret Beaufort, Countess of Richmond and Derby*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JUNTRASOOK, A. (2014). «You do not have to be the boss to be a leader»: Contested meanings of leadership in higher education. *Higher Education Research and Development*, 33(1), 19-31.
- JUNTRASOOK, A., NAIRN, K., BOND, C., & SPROKEN-SMITH, R. (2013). Unpacking the narrative of non-positional leadership in academia: Hero and/or victim? *Higher Education Research and Development*, 32(2), 201-13.
- KAUPPI, N. (2015). The academic condition: Unstable structures, ambivalent narratives, dislocated identities. En L. Evans & J. Nixon (Eds.) *Academic identities in higher education: The changing European landscape* (pp. 31-46). London: Bloomsbury.
- KELLER, T. (1999). Images of the familiar: Individual differences and implicit leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(4), 589-607.
- (2003). Parental images as a guide to leadership sensemaking: An attachment perspective on implicit leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 14(2), 141-60.
- KELLY, S. (2008). Leadership: A categorical mistake? *Human Relations*, 61(6), 763-82.

- (2014). Towards a negative ontology of leadership. *Human Relations*, 67(8), 905-22.
- KETS DE VRIES M., & BALAZS, K. (2010). The shadow side of leadership. En F. Bournois, J. Duval-Hamel, S. Roussillon, & J. Scaringella (Eds.) *Handbook of top management teams* (pp. 183-90). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- KIVINEN, O., & PIIRONEN, T. (2006). On the limits of a realist conception of knowledge: A pragmatist critique of Archerian realism. *The Sociological Review*, 54(2), 224-41.
- KNIGHT, P. T., & TROWLER, P. R. (2001). *Departmental leadership in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- KOGAN, M., MOSES, I., & EL-KHAWAS, E. (1994). *Staffing higher education: Meeting new challenges*. London: Jessica Kingsley.
- KOLSAKER, A. (2008). Academic professionalism in the managerialist era: A study of English universities. *Studies in Higher Education*, 33(5), 513-25.
- KRANTZ, J. (2015). *Leaders or leadership: The century of the system*, Inaugural lecture of the Further Education Trust for Leadership, presented at King's Place, London, 10 March. Retrieved 24 September 2016 from <https://fetl.org.uk/publications/leaders-or-leadership/>
- LADKIN, D. (2010). *Rethinking leadership: A new look at old leadership questions*. Cheltenham: Edward Elgar.
- LAKOMSKI, G. (1999). Against leadership: A concept without a cause. En P. Begley & P. Leonard (Eds.) *The values of educational administration* (pp. 36-50). London: Falmer.
- LAKOMSKI, G., & EVERS, C. W. (1999). Values, socially distributed cognition, and organizational practice. En P. Begley (Ed.) *Values and educational leadership* (pp. 165-81). New York: SUNY Press.
- LAPIERRE, L. M., NAIDOO, L. J., & BONACCIO, S. (2012). Leaders' relational self-concept and followers' task performance: Implications for mentoring provided to followers. *The Leadership Quarterly*, 23, 766-74.
- LAWLER, E. E. (1973). *Motivation in work organizations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- LEONARD, N. H., BEAUVAIS, L. L., & SCHOLL, R. W. (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes. *Human Relations*, 52(8), 969-98.
- LOCKE, E. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-36.
- LOCKE, W., & TEICHLER, U. (Eds.) (2007). *The changing conditions for academic work and careers in select countries* (Werkstattberichte/International Centre for Higher Education Research Kassel, Vol. 66). Kassel: Jenior.
- LUMBY, J. (2012). *What do we know about leadership in higher education? The Leadership Foundation for Higher Education's research: Review Paper*. London: LFHE.

- (2015). *In the wings and backstage: Exploring the micropolitics of leadership in higher education*. London: The Leadership Foundation for Higher Education.
- LYDON, J. (2016). *Why should anyone work here? The leadership experiences of a vice-chancellor*. Leadership lecture, October 2016, London: The Leadership Foundation for Higher Education.
- MACFARLANE, B. (2011). Professors as intellectual leaders: Formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36(1), 57-73.
- (2012a). *Intellectual leadership in higher education: Renewing the role of the university professor*. Abingdon: Routledge.
- (2012b). Whisper it softly, professors are really academic developers too. *International Journal for Academic Development*, 17(2), 181-3.
- MARINI, G. (2014). Italy's new requirements for academic careers: The new habilitation and its worthiness, *Working Paper Cnr-Ceris*, No. 03/2014, Rome, CNR-CERIS National Research Council of Italy, Institute for Economic Research on Firm and Growth.
- (2016). New promotion patterns in Italian universities: Less seniority and more productivity? Data from ASN. *Higher Education*, doi:10.1007/s10734-016-0008-x
- MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row. (Trad. esp.: *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos, 1991).
- MASON, P. (2015). *Post-capitalism: A guide to our future*. London: Penguin/Random House. (Trad. esp.: *Postcapitalismo: hacia un nuevo futuro*. Barcelona: Paidós, 2016).
- MATTHEWS, D. (2015). Success rates: Surge in applications to «struggling» research councils, *Times Higher Education*, 29 Octubre.
- (2016). UK grant success rates prompt worldwide comparisons, *Times Higher Education*, 6 Octubre. Recuperado 29 Abril 2017 de <https://www.timeshighereducation.com/news/uk-grant-success-rates-prompt-worldwide-comparisons>
- MAYO, M., & PASTOR, J. C. (2007). Leadership embedded in social networks: Looking at inter-follower processes. En B. Shamir, R. Pillai, M. C. Bligh, & M. Uhl-Bien (Eds.) *Follower-centered perspectives on leadership: A tribute to the memory of James R. Meindl* (pp. 93-113). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- MCLACHLAN, F. (2017). Being critical: An account of an early career academic working within and against neoliberalism. *Sport, Education and Society*, 22(1), 58-72.
- MEINDL, J. R. (1993). Reinventing leadership: A radical, social psychological approach. En J. K. Murnighan (Ed.) *Social psychology in organizations: Advances in theory and research* (pp. 89-118). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MENAND, L. (2001). *The metaphysical club*. London: HarperCollins. (Trad. esp.: *El club de los metafísicos*. Barcelona: Planeta, 2002).
- MEYER, L. (2012). Negotiating academic values, professorial responsibilities and

- expectations for accountability in today's university. *Higher Education Quarterly*, 66(2), 207-17.
- Middlehurst, R. (1993). *Leading academics*. Buckingham: Open University/SRHE.
- (2004). Changing internal governance: A discussion of leadership roles and management structures in UK universities. *Higher Education Quarterly*, 58(4), 258-79.
- MIXON, F. G., & TREVIÑO, L. J. (2005). Is there gender discrimination in named professorships? An econometric analysis of economics departments in the US South. *Applied Economics*, 37(8), 849-54.
- MORLEY, L. (2013). The rules of the game: Women and the leaderist turn in higher education. *Gender and Education*, 25(1), 116-31.
- MORRISON, E., RUDD, E., PICCIANO, J., & NERAD, M. (2011). Are you satisfied? PhD education and faculty taste for prestige: Limits of the prestige value system. *Research in Higher Education*, 52, 24-46.
- MROZ, A. (2011). Leader: Absence-minded, ill defined, *Times Higher Education*, 17 Noviembre. Recuperado de <http://www.timeshighereducation.co.uk/418151.article>
- MULLAINATHAN, S., & SHAFIR, E. (2014). *Scarcity: The true cost of not having enough*. London: Penguin.
- MUMFORD, E. (1906). The origins of leadership. *American Journal of Sociology*, 12(2), 216-40.
- NOORDEGRAAF, M. (2007). From «pure» to «hybrid» professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration and Society*, 39(6), 761-85.
- OC, B., & BASHSHUR, M. R. (2013). Followership, leadership and social influence. *The Leadership Quarterly*, 24(6), 919-34.
- O'LOUGHLIN, D., MACPHAIL, A., & MSETFI, R. (2015). The rhetoric and reality of research reputation: «Fur coat and no knickers». *Studies in Higher Education*, 40(5), 806-20.
- OSHAGBEMI, T. (1996). Job satisfaction of UK academics. *Educational Management and Administration*, 24(4), 389-400.
- ÖZKANLI, Ö., & WHITE, K. (2008). Leadership and strategic choices: Female professors in Australia and Turkey. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1), 53-63.
- PARKER, M., & WELCH, E. W. (2013). Professional networks, science ability, and gender determinants of three types of leadership in academic science and engineering. *The Leadership Quarterly*, 24(2), 332-48.
- PELLETIER, K. L. (2010). Leader toxicity: An empirical investigation of toxic behaviour and rhetoric. *Leadership*, 6(4), 373-89.

- PERKIN, H. (1969). *Key profession: The history of the association of university teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PODOLNY, J. M., KHURANA, R., & HILL-POPPER, M. (2004). *Revisiting the meaning of leadership* [electronic version]. Recuperado 1 Junio 2016 de Cornell University, de <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/918>
- PYKE, J. (2013). Women, choice and promotion or why women are still a minority in the professoriate. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(4), 444-54.
- RAELIN, J. A. (2016). Imagine there are no leaders: Reframing leadership as collaborative agency. *Leadership*, 12(2), 131-58.
- RAMSDEN, P. (1998). Managing the effective university. *Higher Education Research and Development*, 17(3), 347-70.
- RASHDALL, H. (1895). *The universities of Europe in the middle ages* (Vol. II, Part II). Oxford: Clarendon Press.
- RAYNER, S., FULLER, M., MCEWEN, L., & ROBERTS, H. (2010). Managing leadership in the UK university: A case for researching the missing professoriate? *Studies in Higher Education*, 35(6), 617-31.
- REDEFER, F. L. (1959). Factors that affect teacher morale. *The Nation's Schools*, 63(2), 59-62.
- REISZ, M. (2017). Overpaid and overbearing: UK university staff on management, *Times Higher Education*, 30 Marzo. Recuperado de <https://www.timeshighereducation.com/news/overpaid-and-overbearing-uk-university-staff-management>
- RICHARDSON, H. (2017). University heads asked to justify pay over £150,000. *BBC News Online*, 7 Septiembre. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/news/education-41176337>
- RODE, J. C. (2004). Job satisfaction and life satisfaction revisited: A longitudinal test of an integrated model. *Human Relations*, 57(9), 1205-30.
- ROLFE, G. (2007). Nursing scholarship and the asymmetrical professor. *Nurse Education in Practice*, 7(3), 123-7.
- SABATIER, M., MUSSELIN, C., & PIGEYRE, F. (2015). Devenir professeur des universités: Une comparaison sur trois disciplines (1976-2007). *Revue économique*, 66, 37-63.
- SCHAFER, R. H. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs: General and Applied*, 67(14), 1-29.
- SCHILLING, J. (2009). From ineffectiveness to destruction: A qualitative study on the meaning of negative leadership. *Leadership*, 5(1), 102-28.
- SCHOSTAK, J. (2016). Leaders, leadership and democracy are they compatible? *Management in Education*, 30(1), 4-9.
- SCOTT, G., COATES, H., & ANDERSON, M. (2008). *Learning leaders in times of change: Academic leadership capabilities for Australian higher education*. Sydney:

Australian Learning and Teaching Council.

- SCOTT, P. (2009). Markets and new modes of knowledge production. En J. Enders & E. de Weert (Eds.) *The changing face of academic life: Analytical and comparative perspectives* (pp. 58-77). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- (2017). The end of tuition fees is on the horizon universities must get ready, *The Guardian*, 4 Julio. Recuperado 4 Julio 2017 de <https://www.theguardian.com/education/2017/jul/04/end-tuition-fees-universities-get-ready>
- SCOTT, P., & CALLENDER, C. (2017). United Kingdom: From binary to confusion. En P. G. Altbach, L. Reisberg, & H. de Wit (Eds.) *Responding to massification: Differentiation in postsecondary education worldwide* (pp. 121-30). Hamburg: Hamburg Transnational University Leaders Council and the Körber Foundation.
- SCRIBNER, J. P., SAWYER, R. K., WATSON, S. T., & MYERS, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- SERGIOVANNI, T. J. (1968). New evidence on teacher morale: A proposal for staff differentiation. *North Central Association Quarterly*, 42, 259-66.
- SHAMIR, B. (2009). From passive recipients to active co-producers: Followers' roles in the leadership process. En B. Shamir, R. Pillai, M. C. Bligh, & M. Uhl-Bien (Eds.) *Follower-centered perspectives on leadership: A tribute to the memory of James R. Meindl* (pp. ix-xxxix). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- SHONDRICK, S. J., DINH, J. E., & LORD, R. G. (2010). Developments in implicit leadership theory and cognitive science: Applications to improving measurement and understanding alternatives to hierarchical leadership. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 959-78.
- SHOWUNMI, V., ATEWOLOGUN, D., & BEBBINGTON, D. (2016). Ethnic, gender and class intersections in British women's leadership experiences. *Educational Management, Administration and Leadership*, 44(6), 917-35.
- SIDEK, S., DORA, M. T., KUDUS, N., ABU HASSAN, M., ARIF, S., MOHAMED, S., BIDIN, N. A., & IDRIS, M. F. M. (2015). Achieving excellence in academic work practices: The experience of Malaysian distinguished professors. *Asian Social Science*, 11(17), 83-9.
- SKOROBHACZ, C., BILLOT, J., MURRAY, S., & KHONG, L. (2016). Metaphors as expressions of followers' experiences with academic leadership. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 1053-67.
- SMITH, K. R. (1976). Morale: A refinement of Stogdill's model. *Journal of Education Administration*, 14(1), 87-93.
- SPILLER, D. (2010). Language and academic leadership: Exploring and evaluating the narratives. *Higher Education Research and Development*, 29(6), 679-92.
- STARKEY, D. (2003). *Six wives: The queens of Henry VIII*. London: Chatto & Windus.

- STERNBERG, R. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292-316.
- (2008). Applying psychological theories to educational practice. *American Educational Research Journal*, 45(1), 150-65.
- STETS, J. E., & BURKE, P. J. (2000). Identity theory and social identity. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-37.
- SULLIVAN, T. A. (2014). Greedy institutions, overwork and work-life balance. *Sociological Inquiry*, 84(1), 1-15.
- SUTHERLAND, K. A. (2017). Constructions of success in academia: An early career perspective. *Studies in Higher Education*, 42(4), 743-59.
- SUTTON, R. I., & STAW, B. M. (1995). What theory is not. *Administrative Science Quarterly*, 40(3), 371-84.
- TAYLOR, L. (2012). To a professor: Are you a professor? *Times Higher Education*, 2 August.
- TAYLOR, P. G. (1999). *Making sense of academic life*. Buckingham: Open University Press.
- TEDDLIE, C. (2005). Methodological issues related to causal studies of leadership. *Educational Management, Administration & Leadership*, 33(2), 211-27.
- TEICHLER, U., ARIMOTO, A., & CUMMINGS, W. K. (2013). *The changing academic profession: Major findings of a comparative survey*. Dordrecht: Springer.
- THOMPSON, D. R., & WATSON, R. (2006). Editorial: Professors of nursing: What do they profess? *Nurse Education in Practice*, 6(3), 123-6.
- TIGHT, M. (Ed.) (2000). *Academic work and life: What it is to be an academic, and how this is changing*. Amsterdam: Springer.
- (2002). What does it mean to be a professor? *Higher Education Review*, 34(2), 15-32.
- (2008). Higher education research as tribe, territory and/or community: A cocitation analysis. *Higher Education*, 55, 593-605.
- (2010). The golden age of academe: Myth or memory? *British Journal of Educational Studies*, 58(1), 105-16.
- TOURISH, D. (2015). Some announcements, reaffirming the critical ethos of leadership, and what we look for in submissions. Editorial. *Leadership*, 11(2), 135-41.
- TROWLER, P. R. (1998). *Academics responding to change: New higher education frameworks and academic cultures*. Buckingham: Open University Press.
- TYSOME, T. (2007a). Number of chairs up 63% in decade, *Times Higher Education*, 27 April. Recuperado de <http://www.timeshighereducation.co.uk/208694.article>
- (2007b). Competition swells ranks of professors, *The Times Higher Education*, 27 April.
- UHL-BIEN, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership Quarterly*, 17(6), 654-76.

- (2009). Series Editor's note. En R. Pillai, M. C. Bligh, & M. Uhl-Bien (Eds.) *Follower-centered perspectives on leadership: A tribute to the memory of James R. Meindl* (pp. vii-viii). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- UHL-BIEN, M., RIGGIO, R. E., LOWE, K. B., & CARSTEN, M. K. (2014). Followership theory: A review and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 83-104.
- UK GOVERNMENT (2013). Cabinet Office news item. Recuperado 19 Abril 2016 de <https://www.gov.uk/government/collections/ministers-transparency-publications>
- (2015a). Regius Professorships: Entry guidelines. Recuperado 19 Abril 2016 de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/444444
- (2015b). Regius professorships: Questions and answers. Recuperado 23 Abril 2016 de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/444444
- UNIVERSITIES UK EFFICIENCY AND MODERNISATION TASK GROUP (2015). *Efficiency, effectiveness and value for money* (the Diamond Report), London, Universities UK. Recuperado 20 Abril 2017 de <http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2015/efficiency-effectiveness-value-for-money.pdf>
- VAN KNIPPENBERG, D., VAN KNIPPENBERG, B., & GIESSNER, S. R. (2007). Extending the follower-centered perspective: Leadership as an outcome of shared social identity. En B. Shamir, R. Pillai, M. C., Bligh, & M. Uhl-Bien (Eds.) *Follower-centered perspectives on leadership: A tribute to the memory of James R. Meindl* (pp. 51-70). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- VEENHOVEN, R. (1991). Questions on happiness: Classic topics, modern answers, blind spots. En F. Strach, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.) *Subjective well being* (pp. 7-26). Oxford: Pergamon.
- VERGER, J. (1992). Teachers. In H. De Ridder-Symoens (Ed.) *A history of the university in Europe*, I (pp. 144-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- VROOM, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley and Sons.
- WARD, M. E. (2001). Gender and promotion in the academic profession. *Scottish Journal of Political Economy*, 48(3), 283-302.
- WATSON, S. T., & SCRIBNER, J. P. (2005). Emergent reciprocal influence: Toward a framework for understanding the distribution of leadership within collaborative school activity. En *Conference proceedings for the 2005 Convention of the University Council for Educational Administration: «Democracy in Educational Justice: The Unfinished Journey Toward Justice»*. Recuperado 19 Septiembre 2016 de http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/275549/9729846/1291751461597/WatsonUCI_token=m56x0jisXbsUqHltdyh8I4meQTs%3D
- WEIR, A. (2001). *Henry VIII: King and court*. London: Pimlico. (Trad. esp.: *Enrique VIII: el rey y la corte*. Barcelona: Círculo de Lectores, 2004).
- WEISS, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and

- affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-94.
- WHITE, K. (2001). Women in the professoriate in Australia. *International Journal of Organisational Behaviour*, 3(2), 64-76.
- WHITE, L., CURRIE, G., & LOCKETT, A. (2016). Pluralized leadership in complex organizations: Exploring the cross network effects between formal and informal leadership relations. *The Leadership Quarterly*, 27(2), 280-97.
- WILLIAMS, G. (1986). *Improving school morale*. Sheffield: Sheffield City Polytechnic, PAVIC Publications.
- WINTER, R. P. (2017). *Managing academics: A question of perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- WISKER, G. (1996). *Empowering women in higher education*. London: Kogan Page.
- WOOD, M. (2005). The fallacy of misplaced leadership. *Journal of Management Studies*, 42(6), 1101-21.
- YLIJOKI, O-H., & URSIN, J. (2015). High-flyers and underdogs: The polarisation of Finnish academic identities. En L. Evans & J. Nixon (Eds.) *Academic identities in higher education: The changing European landscape* (pp. 187-202). London: Bloomsbury.
- YOUNGS, H. (2009). (Un)Critical times? Situating distributed leadership in the field. *Journal of Educational Administration and History*, 41(4), 377-89.
- (2017). A critical exploration of collaborative and distributed leadership in higher education: Developing an alternative ontology through leadership-as-practice. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(2), 140-54.

COLECCIÓN «UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales. Dirige la Colección Miguel A. Zabalza, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

- ALONSO, L. y BLÁZQUEZ, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle.*
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (Coord.): *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.*
- ARELLANO, J. y SANTOYO, M.: *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos.*
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A.: *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.*
- BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES.*
- BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario.*
- BLANCO, A. (Coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en ES.*
- BLACKSHIELDS, D., CRONIN, J. G. R., HIGGS, B., KILCOMMIMS, S., MCCARTHY, M. y RYAN, A. (Coords.): *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos.*
- BOWDEN, J. y MARTON, F.: *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.*
- BOUD, D. y MOLLOY, E.: *El feedback en educación superior y profesional.*
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Edits.): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.*
- BROWN, S. y JONES, E.: *La internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas.*
- BROWN, S. y PICKFORD, R.: *Evaluación de habilidades y competencias en ES.*
- CANTÓN, I. y TARDIF, M.: *Identidad profesional docente.*
- CEBRIÁN, M. (Coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.*
- CÔRTE VITÓRIA, M. I.: *La escritura académica en la formación universitaria.*
- DEELEY, S. J.: *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica.*
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (Coords.): *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la ES.*
- EVANS, L.: *Catedráticos de Universidad. De líderes académicos a académicos que lideran.*
- EXLEY, K. y DENNICK, R.: *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos.*
- FERNÁNDEZ AGUADO, J.: *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.*
- FUREDI, F.: *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización.*
- GARCÍA ROCA, J. y MONDAZA, G.: *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.*
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. M.^a: *El Mapa Conceptual y el Diagrama “Uve”. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI.*
- HANNAN, A. y SILVER, H.: *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.*
- JARVIS, P.: *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global.*
- JOHNSTON, B.: *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición.*
- KNIGHT, P. T.: *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia.*
- LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.*
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.*

- MACFARLANE, B.: *La libertad académica del estudiante en contextos de educación superior*.
- MATEOS, V. L. y MONTANERO, M. (Coords.): *Diseño e implantación de títulos de grado en el EEES*.
- MONEREO, C., MONTE, M. y ANDREUCCI, P.: *La gestión de incidentes críticos en la universidad*.
- MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en ES*.
- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A.: *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos*.
- PRIETO MARTÍN, A.: *Flipped Learning. Aplicar el modelo de Aprendizaje Inverso*.
- PRIETO NAVARRO, L.: *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SÁIZ, M.^a S. (Edits.): *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en ES*.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M.^a (Coord.): *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*.
- RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en educación superior*.
– *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*.
- RUÉ, J. y LODEIRO, L. (Edits.): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en ES*.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.^a P. (Coord.): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en ES*.
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M.^a L.: *Competencias cognitivas en ES*.
- VILLARDÓN-GALLEGO, L.: *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo*.
- WISKER, G., EXLEY, K., ANTONIOU, M. y RIDLEY, P.: *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en ES*.
- ZABALZA, M. A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*.
– *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*.
– *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*.
- ZABALZA, M. A y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.^a A.: *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías docentes de las materias*.

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2019
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

© Bloomsbury Publishing. London

Título original: *Professors as Academic Leaders. Expectations, Enacted Professionalism and Evolving Roles*

Traducción: Sara Alcina Zayas

ISBN papel: 978-84-277-2570-6

ISBN ePdf: 978-84-277-2571-3

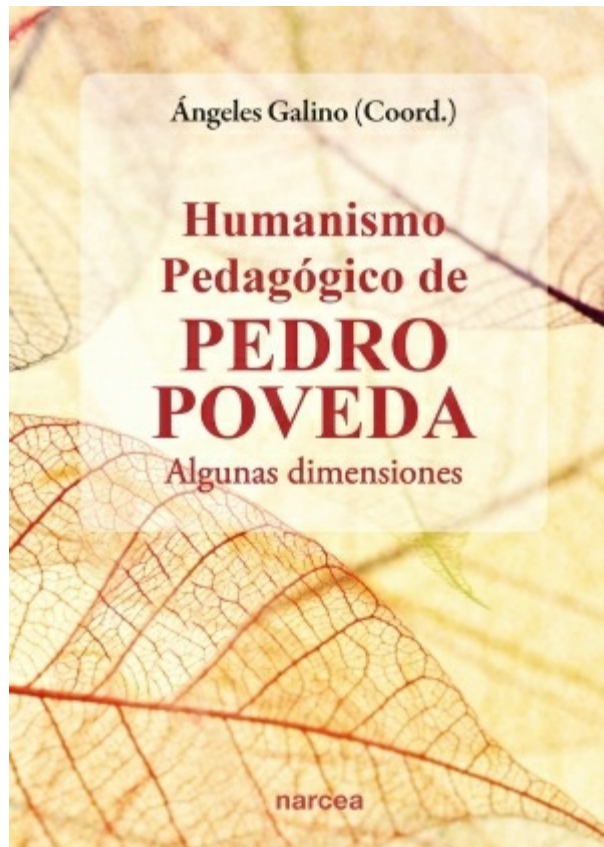
ISBN ePub: 978-84-277-2572-0

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.



Humanismo pedagógico de Pedro Poveda

Gallegos, Presentación

9788427725379

120 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

En esta publicación se han reunido artículos de autores diferentes, referidos unos a la imagen de hombre y de mujer que subyace en la pedagogía povedana, otros a la concepción básica de la educación en este autor, a alguna dimensión especialmente significativa, o a la figura del maestro, todos los cuales responden a capítulos decisivos del pensamiento y la acción del Beato Pedro Poveda.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Filosofía de la educación

Cuestiones de hoy y de siempre

María García Amilburu
Juan García Gutiérrez

Opus Narcea 1983

narcea



Filosofía de la educación

García Gutiérrez, Juan

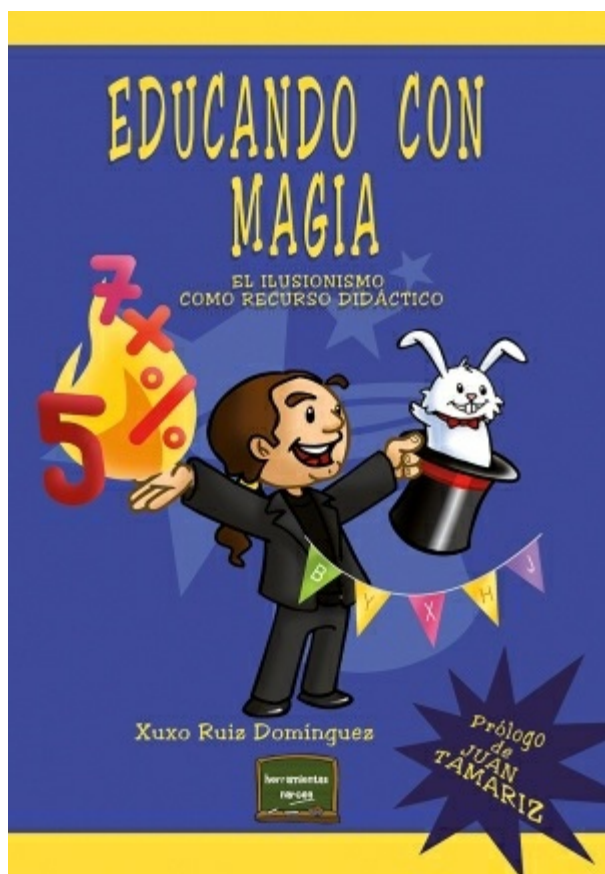
9788427723122

216 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra se enmarca en el ámbito de la Filosofía de la Educación y es de suma utilidad tanto para los universitarios que cursan estudios relacionados con la educación, como para los profesionales en ejercicio, pues los temas que se abordan son de permanente actualidad. En este libro se analiza el fenómeno educativo y se estudian las características de la perspectiva filosófica y de la Filosofía de la Educación como "aproximación filosófica al conocimiento de la educación" y como "disciplina académica". Se analizan las relaciones de este campo con otros saberes pedagógicos. A lo largo de sus páginas se estudia a los protagonistas de la educación, las relaciones que se establecen entre los agentes educativos y la naturaleza de las mismas, y las dificultades inherentes al reto de educar en sociedades democráticas y en "contextos des-educativos", como sucede en la actualidad. Se ofrece también un breve apunte de la Filosofía de la Educación desde la perspectiva histórica, así como las principales Sociedades, Congresos y Revistas científicas del área.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Educando con magia

Ruiz Domínguez, Xuxo

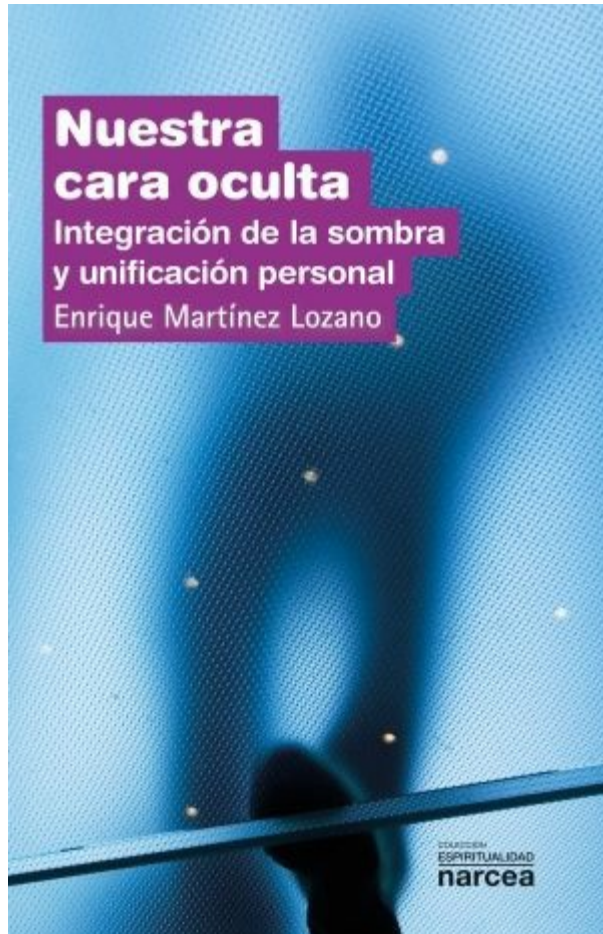
9788427723191

192 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Puede un maestro ser Mago? ¿Es la Magia un recurso educativo eficaz? Para dar respuesta a estas preguntas, el autor de este libro, maestro y mago, ha creado un método de motivación real para alumnos: la Magia Educativa. Un método útil no sólo para motivar, sino para explicar, mediar en conflictos, modificar conductas, aumentar la autoestima, etc. Leyendo estas páginas, el lector aprenderá nuevas técnicas, sorprendentes por su eficacia. Los casi 100 juegos explicados en este libro son fáciles de hacer, requieren tan sólo un mínimo de práctica y están descritos con un lenguaje claro y sencillo. Educando con Magia presenta recursos innovadores y mágicos que favorecen la actualización de los profesionales de la educación. Maestros, profesores, padres, monitores, animadores, cuentacuentos o magos que quieran impartir talleres para niños, encontrarán en él infinitas sugerencias para poner en práctica inmediatamente.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Nuestra cara oculta

Martínez Lozano, Enrique

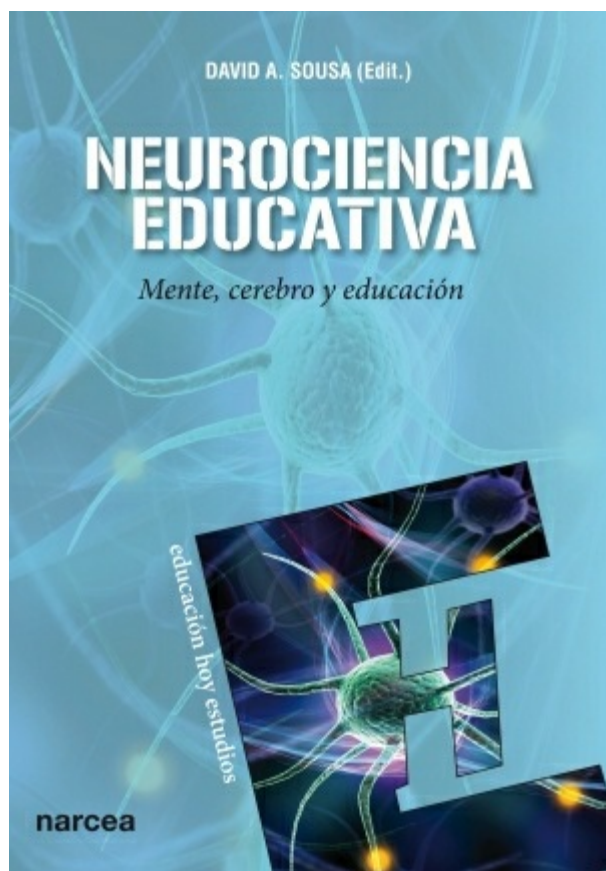
9788427722576

208 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Para descubrir esas zonas de sombra que hay dentro de nosotros y que a veces, ni se aceptan ni se conocen, el autor responde a preguntas tan importantes como: ¿Qué es la sombra?, ¿cómo se forma?, ¿cómo funciona?, ¿cómo se identifica?, ¿qué hacer con ella? y nos propone toda una tarea espiritual: trabajar con nuestra propia sombra de manera que podamos integrarla con lucidez y humildad para crecer como personas unificadas.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Neurociencia educativa

Sousa, David A.

9788427722439

193 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Los grandes avances acaecidos en el campo de la neurociencia en los comienzos del siglo XXI están cambiando totalmente nuestra forma de entender cómo aprende el cerebro; por tanto, tienen que llevarnos también a entender formas nuevas en el modo de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para acercarnos a este vasto campo de la neurociencia, y descubrir sus indudables conexiones con el mundo educativo, el libro reúne una rigurosa compilación de distintas perspectivas sobre cuestiones fundamentales de la neurociencia aplicada a la enseñanza, a través de los trabajos de reconocidos pioneros en el naciente campo de la neurociencia educativa, mostrando cómo aplicar los actuales hallazgos al ámbito escolar. El libro demuestra que los docentes tienen el poder de potenciar ciertos cambios en el cerebro de sus alumnos. Por ello, ampliar sus conocimientos respecto a la neuroeducación y contar con estrategias contrastadas para su uso en el aula, facilitará que tengan más éxito a la hora de estimular y enriquecer la mente de los jóvenes estudiantes. El libro ha sido prologado por J. A. Marina, reconocido especialista en el tema.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Título	2
Índice	3
PRÓLOGO A LA EDICIÓN ESPAÑOLA	6
INTRODUCCIÓN	11
I. CONTEXTOS Y CONCEPTOS	19
1. Qué sabemos sobre los catedráticos y sobre el ejercicio de la cátedra	20
Orígenes y etimología: la cátedra en tanto que docencia	20
De la docencia a la investigación. Cambiando objetivos y prioridades	22
Intentando hacer algo: influencia, imposición e instrumentos de estado	25
Las universidades como «hacedoras de reyes». Difusión y confusión de su papel	28
Un desequilibrado «cuerpo de catedráticos»	33
En conclusión. Una reforma emergente	36
2. Profesionalidad: examinando este concepto	38
Concepciones de la profesionalidad en desarrollo	38
Reconceptualizando la profesionalidad: una interpretación alternativa	39
Cuatro versiones de la profesionalidad	45
3. El liderazgo académico, los líderes y «los liderados». Clarificando conceptos y términos	49
Concepto de liderazgo académico: lo que sabemos y lo que no	49
Investigación sobre liderazgo educativo: un paisaje en desarrollo	51
Qué entendemos por liderazgo. Una perspectiva crítica	53
Una perspectiva personal sobre qué es liderazgo	55
Qué es el liderazgo académico: una interpretación personal	64
La teoría se encuentra con la práctica: conceptualización y definición del liderazgo	65
4. Qué significa ser catedrático y qué se espera de su función. En busca de respuestas	69
Cuatro Estudios de investigación en torno a los catedráticos	69
Comentarios finales	84
II. LAS PERSPECTIVAS DE «LOS LIDERADOS»	85
5. Catedráticos «que lideran». Percepciones positivas del liderazgo académico de los catedráticos	86

Delineando los rasgos de los catedráticos «que lideran»	87
Distinción y capacidad de relación como factores de influencia	93
6. ¿Malos catedráticos? Cuando «no dan la talla»	103
Quejas, resentimientos y recriminaciones: testimonios de comportamientos inadecuados por parte de los catedráticos	104
7. Valoraciones del liderazgo académico de los catedráticos: analizando en profundidad	119
En qué se basan las expectativas: el liderazgo implícito	119
La teoría de la proximidad y los contextos laborales	127
La teoría de la proximidad como base para valorar un ejercicio de cátedra «que lidera»	131
III. LAS PERSPECTIVAS DE LOS CATEDRÁTICOS	140
8. Convertirse en catedrático en la academia del Reino Unido. Negociando un camino	141
Privilegio, rendimiento y personalidad. ¿Ingredientes del ejercicio de una cátedra?	141
Cruzar el umbral: lograr una cátedra	149
9. Ocupar una cátedra en la academia del siglo XXI. La profesionalidad que los catedráticos «ejecutan»	153
De la profesionalidad «exigida» a la «ejecutada»: puentes, barreras y rodeos	154
Satisfacer las expectativas	165
10. Persiguiendo el ideal: moral y realización en el empleo entre el cuerpo de catedráticos	173
Conceptualización y definición	173
Bases y vínculos de influencia	175
Actitudes y afectos vinculados al trabajo	177
IV. REFORMULAR LA PROFESIONALIDAD DEL CUERPO DE CATEDRÁTICOS	194
11. Profesionalidad bajo presión: problematizando el liderazgo académico del cuerpo de catedráticos	195
Heterogeneidad y variabilidad: influencias y consecuencias	195
Catedráticos «demasiado solicitados»	209
12. De líderes académicos a académicos que lideran. Replantando el ejercicio de la cátedra en el siglo XXI	210
Estudiar la situación: lo bueno, lo malo y lo feo	211
Encajarse, a presión, en un marco estrecho	215

De líderes académicos a académicos que lideran	216
Considerando todas las posibilidades: utilizar el equipo de catedráticos.	221
Profesionalidad de los catedráticos en el siglo XXI	226
APÉNDICE: Jerarquía de grados académicos en el Reino Unido	236
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
Página de créditos	256