

¿Dónde pongo lo hallado?

Un relato biográfico desde la Universidad desmantelada tras 29 años de trayectoria



ADRIANA GIL-JUÁREZ

RESUMEN

En esta narración comparto la carrera de obstáculos en la que se ha convertido la carrera académica del profesorado en Cataluña. Entre estos obstáculos, sin duda uno de los más importantes es el tortuoso proceso de acreditación de la calidad investigadora y docente, una serie de procedimientos requeridos para poder concursar por plazas de profesorado a tiempo completo. Dicho proceso, que tiene el propósito oficial de establecer un estándar de 'calidad' investigadora y docente, acaba valorando fundamentalmente las publicaciones en revistas internacionales indexadas con 'altos coeficientes de impacto', dejando fuera, sin prácticamente ningún reconocimiento ni valor, el resto de actividades que toda trayectoria académica comporta (docencia de calidad; gestión colectiva de lo académico, proyectos de intervención social; direcciones de tesis; atención a los estudiantes; difusión social a la comunidad; publicaciones relevantes socialmente, etc.). El proceso de acreditación acaba deslegitimando el trabajo

¹ Agradezco la lectura pormenorizada, comentarios, correcciones y sugerencias de María Feliu, Joel Feliu y Ana Vitores a los borradores de este texto. Pero sobre todo su generosidad y su dedicación. Especialmente en estos tiempos, en los que dedicarse a labores improductivas y desinteresadas como ésta, no es más que una muestra de vocación académica.

realizado y la identidad construida, poniendo en peligro el propio puesto de trabajo y el sustento, que ni siquiera están asegurados después de obtener las acreditaciones correspondientes; además de colocar en situación de vulnerabilidad a muchas mujeres académicas, quienes nos resistimos a dejar la propia vida de para dedicarnos únicamente a la gestión del currículo.

PALABRAS CLAVE: Relatos biográficos; Precariedad laboral en la Universidad; Universidad neoliberal; Capitalismo Académico; Género

Después de cinco semestres de licenciatura; cuatrocientas ochenta horas de servicio social; dos años de tesis de licenciatura; solapadamente (con servicio social y tesis) cuatro años de ayudante de investigación, tres años de técnico académico auxiliar como asistente editorial de revistas científicas de la facultad y dos años de profesora de bachillerato universitario; dos años de cursos de doctorado como becaria; una tesina de magíster como becaria; cuatro años de tesis doctoral como becaria; seis años como profesora a tiempo completo de universidad a distancia virtual; solapadamente cinco y dos años de profesora asociada en dos universidades simultáneamente; cinco años de 'profesora lectora' previa obtención de la acreditación correspondiente; un año de profesora visitante; dos años y medio de 'profesora agregada interina' previa acreditación correspondiente; después que desde el año 1989 haya participado en veinticuatro investigaciones, de las cuales he dirigido-coordinado seis; que como coordinadora haya obtenido el reconocimiento de grupo emergente -por el gobierno autonómico- y que como participante esté en un grupo con el reconocimiento de grupo consolidado -también por el gobierno regional-; que recientemente me hayan otorgado otra financiación de investigación como una de las dos coordinadoras de un equipo internacional, y que

participé como experta en mi campo en una investigación europea de gran presupuesto recién concedida; pues después de todo eso, aún no he probado de manera suficiente que valgo para el puesto de profesora e investigadora. Y aún más, aún pelagra la posibilidad de que pueda seguir siéndolo. Tengo 52 años.

¿CÓMO HEMOS LLEGADO HASTA AQUÍ?

Desde que el nuevo modelo de universidad y sus agencias locales y estatales de acreditación se materializaron en el panorama universitario español, hace ya casi dos décadas, muchísimas personas hemos sufrido sus consecuencias. Historias terribles se han contado pública y privadamente sobre la expulsión sin más de docentes calificados y con experiencia, después de que el propio estado hubiera pagado su formación durante años; la indefensión ante las acreditaciones; la precarización de las carreras académicas, y sobre el pluriempleo a que ello ha obligado, entre muchas otras cosas.

No se trata de un modelo consensuado y discutido entre los diferentes grupos de la comunidad universitaria, que empezara con las nuevas personas que recién se incorporaban a la carrera académica y a las que se les hubiera explicado las reglas del juego desde el inicio. Más bien es una apuesta pensada y aplicada unilateralmente, desde arriba, desde los centros financieros y políticos globales, interesados únicamente en proveerse de efectivos, conocimientos y servicios que les benefician, y en la mercantilización de todo el sector público (González Casanova, 2001), lo que ya de paso, elimina a los sectores críticos, libres de condicionantes o fidelidades que puedan criticarlos. Aunque este desmantelamiento de la universidad como espacio público de debate y producción de conocimientos diversos, afecta a todas las disciplinas y áreas de conocimiento, lo cierto es que algunos de sus efectos más devastadores han recaído en todos aquellos espacios que no se cuentan entre las llamadas ciencias naturales.

Así que estoy escribiendo ahora como trabajadora de las ciencias sociales, de la psicología social concretamente, como una voz más que llame la atención sobre el giro de ciento ochenta grados que está haciendo la universidad, y sobre todos los dados por hecho a los que nos hemos acostumbrado en nuestras labores de cada día y sobre los efectos que tienen en nuestras vidas personales también. Se trata de generar un espacio que se sume al cuestionamiento de por qué nuestra producción, nuestros servicios y nuestra gestión, tienen que seguir una lógica de mercado (Bodovski, 2018). Por qué tienen que convertirse en piezas de cadena de montaje y tienen que guiarse por demandas ajenas a las de nuestras propias disciplinas, tras la apariencia de una excelencia aséptica. Se trata de contribuir con un testimonio modesto a través de la biografía y sus marcas de género, clase y condición de migrante, al examen del contexto.

Sin duda, ser académica hace casi treinta años cuando me puse a ello y ser académica hoy en día, ya no son la misma cosa. Y no por aquel lugar común de que la ciencia avanza y ha habido cambios que permiten que el conocimiento y sus prácticas sean cada vez mejores, sino porque las instituciones y las estructuras que las mantienen han decidido que ya no sería lo mismo. Porque ha habido políticas claras que han decidido apostar por una universidad que sólo sirva para preparar para el mercado laboral y se rija por sus criterios. Criterios de oferta y demanda, criterios de eficiencia, eficacia y efectividad, criterios llamados de calidad, que se propusieron acabar con la endogamia (endogamia que sin entrar a valorarla, existe en el resto de esferas públicas y privadas de la sociedad, por cierto); y criterios que se propusieron acabar también, por qué no decirlo claramente, con el poder de la universidad como espacio para pensar, cuestionar y criticar los órdenes establecidos; dejando intacto o en todo caso fortalecido el espacio en el que la universidad sirve para reproducir y mantener dichos órdenes:

“La penetración de las lógicas neoliberales en la Universidad, decíamos, pone en jaque nuestra vida, las relaciones de cooperación con nuestros compañeros, la reciprocidad como lógica de relación. Pero no solo. Al tiempo que nuestra precariedad vital se pone en juego, lo hace también el lugar social que imaginamos para la Universidad. Dicho de otro modo: las lógicas competitivas y de mercado que se han introducido no solo condicionan a quienes la habitamos, sino que redibujan la función social del conocimiento, alejándolo cada vez más de su potencia política en términos de transformación social” Ávila, Ayala, García, 2018.

En efecto, ser académica ya no es lo que era hace treinta años, pero este cuestionamiento no tiene nada que ver con la nostalgia, sino con la necesidad de poner en evidencia que no solo hay dos extremos de lo que puede ser la universidad. No solo existen la Academia Feudal y la Academia Neoliberal. Nos han vendido y algunos han comprado (incluso generaciones posteriores a la mía) la idea, de que, aunque defectuosa, la vía neoliberal es un avance respecto de las prácticas anteriores:

“El atributo feudal remite a las relaciones de vasallaje entre profesores consagrados y los estudiantes y doctorandos aspirantes a ser docentes e investigadores estables. Dicho vasallaje implica una cierta protección (promesa de asignación de becas, participación en investigaciones, congresos, plazas, etc.) a cambio de subordinación (inclusión de la firma del profesor consagrado en los artículos, alineamiento incondicional en caso de conflicto interno en los departamentos, etc.)” op. cit.

Pero entre esos dos polos hay toda una gama de opciones y de posibles proyectos de universidad, que podrían materializarse de manera situada y específica según las necesidades en particular. Todo espacio que trabaja para una administración pública con dinero público tiene que tomar decisiones

éticas. Según qué universidades, qué departamentos, qué tipos de plazas les faltan, qué habilidades se necesitan para completar los equipos, qué tipo de docencia hace falta, qué tipo de innovaciones o consolidaciones hay que llevar a cabo, qué tipo de gestión docente hay que realizar, etc.; debería poder que buscar soluciones ad-hoc, siempre que sean transparentes y honestas. No se trata de dinero particular ni de una empresa privada, son los recursos públicos de todo el mundo, y cada caso necesita sus propias soluciones. No necesitamos de soluciones estándar que impongan hacer de todas las personas investigadoras y docentes, la misma ‘persona’ con las mismas habilidades en todo el mundo, como un producto de consumo masivo.

En estos momentos mi carrera en la universidad podría consolidarse después de tantos años de incertidumbre, cuestionamiento y constantes demandas de demostración de mis calificaciones, o finalmente, podría terminar pronto, como tantas otras en los últimos años. Y si este es el desenlace, sentiré una profunda decepción, no solo como fracaso personal, sino también por el fracaso de las instituciones, políticas y estructuras que promovieron que toda una generación de académicos se perdiera entre la universidad de antes y la apuesta por la universidad de ahora. Por todas esas vidas académicas truncadas, expulsadas y precarizadas, pero también porque no habremos sabido hacer frente² a la ola neoliberal que está erradicando nuestra vieja subjetividad y convirtiéndonos en burócratas preocupados y ocupados por gestionar nuestra trayectoria en la meritocracia.

² En mi última revisión de este manuscrito, acabo de firmar el “Manifiesto por un cambio en los criterios de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU)” <https://peruncanvienelscriterisdelaqu.wordpress.com/>, realizado por personal docente investigador que apoya la *Declaración por un cambio en los criterios de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU)* impulsada por decanos y decanas del sistema universitario catalán.

Uno de los mecanismos que ejecuta la materialización de estas tendencias globalizantes, son las acreditaciones que evalúan las ‘capacidades’ del personal docente e investigador.

A ACREDITAR SE HA DICHO

En España, todo empezó en 2002. Por el Real Decreto 1052/2002, del 11 de octubre, en el estado español se puso en marcha “el procedimiento para la obtención de la evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y de su certificación, a los efectos de contratación de personal docente e investigador universitario”. Sus pilares estratégicos son:

1. “Mejorar de manera continua la calidad del servicio que la Agencia presta a la comunidad universitaria y a la sociedad en general, incrementando el grado de satisfacción de los grupos de interés.”
2. “Instaurar una política de gestión de la organización, fundamentada en principios de eficiencia y satisfacción del servicio público que se presta.”
3. “Implantar estrategias de recursos humanos que permitan lograr que el equipo humano se sienta motivado y comprometido con la organización; de esta manera, se consigue alcanzar el máximo rendimiento del capital intelectual y productivo de las personas que forman parte de la Agencia.” (ANECA, 2019))

Y dentro de sus objetivos está el:

- “Impulsar, junto con otros órganos de evaluación creados por ley de las comunidades autónomas, la adopción de criterios de garantía de calidad conforme a estándares internacionales.

Así que:

“La Ley 1/2003, de 19 de febrero, de universidades de Cataluña, considera en el preámbulo que

uno de sus aspectos más innovadores es el establecimiento del profesorado contratado para las universidades públicas, lo cual ha permitido abrir una nueva vía de carrera académica, basada en la contratación laboral, no menos exigente que la vía funcionarial.”

puso en marcha el procedimiento en esta comunidad autónoma; y el decreto:

“404/2006, de 24 de octubre, por el cual se regulan las funciones del profesorado contratado por las universidades públicas del sistema universitario de Cataluña”, según las categorías establecidas por la Ley 1/2003, del 19 de febrero, de universidades de Catalunya concretó las capacidades necesarias para todas las figuras docentes y de investigación; lector, agregado, catedrático, colaborador, asociado, visitante, emérito, honorario. Las tres primeras figuras son la progresión lineal y ascendente de la carrera académica estándar; las tres siguientes son figuras que pueden colaborar puntualmente en la universidad; y las dos últimas son las vinculaciones previstas para aquellas personas jubiladas, que por algún motivo quieran seguir colaborando.

Yo he pasado por las acreditaciones de lector y agregado, que consisten en (Gencat, 2006):

- **Lector.** “El profesorado lector será contratado por un periodo máximo de cuatro años para el desarrollo de tareas de docencia e investigación. Este profesorado ha de tener capacidad para impartir las materias que le correspondan en su ámbito de conocimiento y para desarrollar de manera eficiente su actividad docente y, en todo caso, la enseñanza de competencias genéricas y específicas de este ámbito y la eva-

luación del aprendizaje. El profesorado lector ha de tener capacidad para hacer investigación, por iniciativa propia o en colaboración, en su ámbito de conocimiento. Este profesorado ha de acreditar una experiencia personal de investigación suficiente que incluirá actividades para su formación en investigación (cursos, estancias predoctorales y postdoctorales en grupos o centros de reconocido prestigio, informes valorativos, entre otros) y contribuciones propias con resultados de calidad en su ámbito de conocimiento. Así mismo, la experiencia docente previa se considerará como mérito.”

- **Agregado.** “El profesorado agregado será contratado para el desarrollo de tareas de docencia y de investigación, o prioritariamente de investigación. En cuanto a las tareas de docencia, el profesorado agregado tiene que poseer una probada capacidad docente para impartir las materias que le correspondan en su ámbito de conocimiento, y ha de tener capacidad para participar en las responsabilidades máximas de planificación y desarrollo de la docencia, así como para participar en iniciativas y líneas de trabajo para la formación y progreso de la calidad docente. El profesorado agregado ha de tener capacidad para actuar de manera eficiente en todas las vertientes de la actividad docente y, en todo caso, en la enseñanza de competencias genéricas y específicas de su ámbito de conocimiento y la evaluación del aprendizaje. Este profesorado tiene que poseer una capacidad investigadora probada que resulte suficiente para tener iniciativa en las actividades fundamentales de investigación y en la actividad de formación, desarrollo, gestión y administración de la investigación. Estas actividades, para las cuales se tendrá en cuenta aquello establecido en el artículo 5.1, podrán incluir, en todo caso,

las siguientes: generación de ideas innovadoras en investigación científica o tecnológica, dirección o participación en proyectos de investigación, dirección de tesis doctorales, formación y dirección de grupos de investigación, y publicación de trabajos de investigación o generación de patentes y modelos de utilidad u otras formas reconocidas de transferencia de conocimiento. La capacidad investigadora del profesorado agregado tiene que ser acreditada según lo que establece el artículo 47 de la Ley de universidades de Cataluña antes de su contratación, de acuerdo fundamentalmente con la calidad y cantidad de los trabajos y resultados de investigación obtenidos, teniendo en cuenta aquello establecido en el artículo 5.2 y valorando también las actividades de investigación que denoten una capacidad para ejercer liderazgo.”

Estas acreditaciones son una valoración de las capacidades, y se requiere un informe favorable en cada una para poder ser contratado por cualquier universidad en la categoría correspondiente. Pero obtener la acreditación, aunque es una condición necesaria para ocupar una plaza, no es condición suficiente, ya que, con la acreditación en mano, se tiene después que concursar por la plaza, con el resto de los candidatos que la hayan obtenido también.

No es problemático en sí que existan unos criterios que definan las tareas de estas y otras figuras docentes, pero qué significó su implementación, qué y cómo están evaluando las acreditaciones y qué efectos tienen en las carreras académicas, ésa es la cuestión.

¿QUÉ SE EVALÚA EN LAS ACREDITACIONES?

La figura de Lector, es la que se supone es la figura de entrada en la carrera académica, una vez se termina la tesis doctoral, y requiere acreditar los siguientes aspectos: la formación académica, las ac-

tividades profesionales anteriores, los idiomas, la tesis doctoral, las publicaciones derivadas de ella, la dirección y participación en proyectos de investigación, la transferencia de tecnología a empresas y administraciones, los artículos en revistas con evaluación externa, los libros y capítulos, los artículos en revistas no indexadas e informes técnicos, las reseñas, los congresos (destacando conferencias invitadas en sociedades científicas), las becas y ayudas obtenidas, la experiencia docente (con informes valorativos de responsables docentes y colegas), la formación para la docencia (estancias en centros, participación en cursos, posgrados en formación docente universitaria), las publicaciones docentes y materiales docentes, los proyectos de innovación docente, la participación en tareas institucionales de mejora de la docencia (tutorías curriculares, comisiones de diseño de planes de estudio, diseño de nuevas asignaturas, coordinación de actividades especiales, etc.), las actividades de carácter profesional y otros méritos de carácter docente (premios, reconocimientos, cargos, etc.). Al final deben destacarse las cinco aportaciones científicas y las cinco aportaciones docentes más relevantes.

Sí, se ha leído bien, esto es después de terminada la tesis doctoral, y al “inicio” de la carrera académica. Algo falla, cuando esto es el principio, algo que hace sospechar que esta primera acreditación no responde a lo que dice.

La figura de Agregado es la figura que se supone de consolidación y estabilización de la carrera académica, (siendo posteriormente la de Catedrático la figura de promoción del Agregado) y requiere acreditar exactamente los mismos aspectos, añadiéndose un resumen de la trayectoria científica; desglosando la dirección y participación en proyectos de investigación en competitivos y no competitivos; destacando las estancias en centros de investigación, pudiendo añadir otras publicaciones

(artículos en revistas no incluidas, informes técnicos, dictámenes, cartas al editor, casos clínicos, traducciones, etc.); reduciendo los congresos a los diez más relevantes; más otros méritos de carácter científico (premios, reconocimientos, cargos, sexenios, distinciones, jurados, comisionado de exposiciones, etc.). Al final, en el resumen deben constar las diez aportaciones científicas más relevantes (con los índices de impacto, el número de citas y los cuartiles).

Para ambas acreditaciones, se solicitan informes a otros académicos de 'reconocido prestigio', a los que se pide valorar, y cito literalmente las instrucciones que reciben:

“Este informe, estrictamente confidencial, tiene que ser rellenado por uno/a profesor/a investigador/a de autoridad reconocida, que tenga conocimiento suficiente de la investigación y/o trabajo docente del/de la solicitante, en el campo de su especialidad. Sus comentarios serán tratados confidencialmente. Gracias por su cooperación.”

“En qué lugar de la parrilla (100%; 75%; 50%; 25%) situaría usted al/a la solicitante, en relación con otros compañeros de doctorado (a), investigadores/as del mismo laboratorio o unidad (b) o con otros investigadores del área (c) en los últimos diez años? ¿Cuántos investigadores han estado en esta situación en este periodo (indique cuál, si a, b, c)?”

54



“Evaluación global en: Capacidad intelectual; Hábitos de trabajo; Seriedad en los propósitos; Madurez emocional; Adaptación a nuevas situaciones. *Evaluación de la investigación:* Preparación profesional; Motivación para la continuidad en la investigación; Potencial contribución a la investigación en su especialidad; Recursos e iniciativa; Cualidades para dirigir investigación. *Evaluación de la docencia:* Desempeño docente; Satisfacción de los estudiantes; Innovación docente; Implicación en la organización.”

Probablemente, si cualquiera de las personas que trabajamos en el ámbito académico tuviéramos que implantar un sistema de evaluación del profesorado o unos criterios que definieran las tareas de cada una de las figuras que trabajan en la universidad, tendríamos en cuenta categorías similares, pero acreditar ¿es medir? ¿es situar a los y las investigadoras en una parrilla y unos percentiles? Como dice Cortina (2008):

“Claro que los ábacos nunca pueden medir la valía. Miden lo que miden, y con los actuales criterios Ortega o Zubiri no tendrían ningún sexenio ni habrían sido acreditados. Pero cada cual es hijo de su tiempo y desde hace unos años la calidad se mide por la cantidad en los casos que comentamos, por eso sería preciso discutir al menos dos cosas: si tiene que ser así y, si no queda otro remedio, cuáles han de ser los parámetros para ajustar-se lo más posible a lo que se pretende evaluar.”

El problema es que se mide la cantidad y esta se ha hecho sinónimo de calidad. Hay una gran preocupación porque los centros de enseñanza e investigación, así como la actividad de los profesores, sobre todo la investigadora, ya que es la más redituable, sean de calidad, pero la calidad se reduce a la medición de la cantidad. Y estas mediciones acaban decidiendo quienes serán los futuros profesores e investigadores, y todo lo que se mide, en vez de tener importancia por sí mismo, acaba teniendo

una importancia subsidiaria, solo en función de qué tanto contribuyen a sumar puntos, a hacer méritos para las acreditaciones, para los sexenios, para las financiaciones, para gestionar los currículos.

La calidad de la investigación se ha reducido al número de artículos publicados en las llamadas revistas de impacto, número que tiene que aumentar año tras año, si se quiere continuar siendo candidato para recibir más méritos y más puntuaciones, para seguir obteniendo más acreditaciones y más sexenios, y más financiaciones. Para poder participar en programas de posgrado, poder dirigir tesis, poder formar parte de tribunales de doctorado o de aquellos que juzguen si otras personas pueden dedicarse a la carrera académica. Para poder dirigir equipos de investigación y para poder liderar innovación docente o cualquier otra cosa, pero siempre liderar.

Así que todo depende de poder colocar artículos en revistas que se encuentren en los ‘índices de calidad’, índices que también exigen méritos, y miden cantidades de ciertos indicadores para aceptar a las revistas en ellos. Cantidades que son igualadas a calidad y clasificadas en mejores o peores rankings. Rankings que como más cantidades tengan, más demanda tendrán, más artículos recibirán y más podrán cobrar por el acceso a la investigación que difunden. Acceso que solo se pueden permitir los centros e instituciones que estén en los mejores rankings, y así sucesivamente. Con solo colocar artículos en los mejores rankings cuantitativamente hablando, se supone inmediatamente la calidad.

Este modelo específico de las ciencias naturales que pretende medir la calidad de su investigación por los artículos en las revistas de impacto ha sido copiado por su facilidad de medición justamente y ha sido trasladado al resto de áreas de conocimiento por su éxito para establecer rankings e igualar cantidad con calidad. Y no solo para los artículos, si no para el resto de las actividades y tareas en el ámbito académico.

¿QUÉ NO SE EVALÚA EN LAS ACREDITACIONES?

El problema con el sistema de acreditaciones es que aparentemente no tiene ningún problema. Casi cualquier persona recién doctorada en cualquiera de las disciplinas de las ciencias naturales, incluso en los ámbitos de la psicología que trabajan desde las ciencias de la salud, no tienen muchos problemas para obtener la primera acreditación y empezar a acumular puntos a partir de ahí.

El problema es que este sistema es una abstracción que aparenta objetividad, aparenta transparencia, aparenta claridad y facilidad para las personas que evalúan, y sistemas transversales y no 'endogámicos' para las personas evaluadas, pero cuando cualquier cosa es igual para todo el mundo, independientemente de las especificidades, necesariamente es arbitraria.

Lo que no se ve a primera vista en este sistema de acreditación es cómo se ha ido aplicando a los diferentes casos de las diferentes disciplinas y cómo la mayoría de los informes rechazados son del área de ciencias sociales. Tampoco se ve que la existencia misma de la acreditación se impuso desde fuera sin contexto. No se ve que no es anodino que persiga un criterio de 'excelencia' y no de suficiencia, de lo que es suficiente para realizar las tareas de docencia e investigación.

Asumimos y aceptamos que existe este sistema, que hay que adaptarse a él y que es objetivo, aunque sabemos por la experiencia propia y la de otras muchas personas que han pasado por su escrutinio, que eso no es así. Sabemos que hay cosas del currículo que han costado, que se han sufrido, que incluso han sido relevantes para sus destinatarios y que no son valoradas.

Sabemos que es un sistema a priori objetivo, pero también arbitrario a posteriori. Sabemos que, según las áreas, hay méritos, cosas que se le admiten a algunos, otras que no, currículos parecidos

que en un caso se aceptan y en otro no, de manera aparentemente objetiva. La vivencia real del proceso de acreditación es que los criterios varían de evaluador en evaluador, la realidad es que los supuestos criterios objetivos no lo son, que el impacto de una revista no es un criterio objetivo, los sexenios no son objetivos, las encuestas de satisfacción de los estudiantes no son objetivas. Sabemos que constantemente estamos gestionando evaluaciones sobre evaluaciones, que se suman unas a otras sin posibilidad de réplica. No pueden ser interpeladas porque son 'objetivas', es un proceso en el que no eres escuchada, son mecanismos burocráticos que marcan distancias con personas invisibles. Alguien que no te conoce, con base en indicadores que supuestamente son objetivos, pero que pueden ser completamente ajenos a tu quehacer científico, te dice que no tienes las 'capacidades necesarias', no puedes hablar con nadie, no puedes argumentar, no puedes defenderte. Puedes interponer un recurso, que nuevamente es un proceso burocrático. Así que evaluación tras evaluación, se van mirando poco a poco la autoimagen, la autoestima, la posibilidad de acción y finalmente la posibilidad de trabajar en aquello en lo que nos hemos formado durante largos años.

La letra con sangre entra es una buena descripción para la transformación del sistema universitario y la reconversión de su personal docente e investigador endogámico, en profesorado de excelencia. Y aunque presentado y defendido como un proceso necesario para el crecimiento económico y social del país, que sigue las tendencias de los países punteros y más desarrollados, no deja de ser un proceso agresivo, que genera dolor y vulnerabilidad.

Por supuesto no se trata de no ser evaluado, o de que no haya ningún criterio a seguir o tarea a definir, ni tampoco de que los únicos que juzguen el propio trabajo sean amigos o conocidos o el centro en el que nos hemos formado, sino que se trata de que

un buen sistema de evaluación o acreditación si se quiere, no puede ser igual para todas las disciplinas ni para todas las personas que las practican, y por supuesto tampoco se haría sin un debate amplio y consensuado entre todos los sectores implicados.

¿Qué pasa con las trayectorias académicas concretas como por ejemplo la mía? ¿Qué se evalúa y qué no se evalúa en este nuevo sistema de meritocracia? Y sobre todo ¿qué es lo que cuenta? ¿qué es lo que vale más? Como para muestra basta un botón, creo que lo mejor será relatarlo a continuación, siguiendo algunos de los apartados de la acreditación como ejemplo, comparando el relato con la versión oficial

FORMACIÓN (RELATO)

Lo que suele contar en estos apartados es la formación reglada a nivel superior. Aquello que te convirtió en investigadora y en docente, o que te puso en la meta de salida, para iniciar la carrera. Esto es completamente lógico, sería una labor titánica pretender evaluar, o al menos dar cuenta, de toda la trayectoria académica; pero de esta manera, se invisibilizan todas las marcas de capital social, clase y género que lo han hecho posible o que lo han obstaculizado. De esta manera, quedan ocultas todas las prácticas de poder y resistencia, los límites y posibilidades que han constituido una trayectoria.

En mi caso, no había nada que hiciera sospechar que algún día podría dedicarme a la academia. Nadie en mi familia había terminado una licenciatura. Mi abuela que me crió ni siquiera había terminado la primaria, así que nadie me ayudó con los deberes en casa, ni podían explicarme las dudas de las tareas que me dejaban en la escuela. Apenas teníamos libros y un par de diccionarios y nadie en la familia me habló nunca siquiera de que investigar podría ser una profesión. De enseñar, sí que se me habló, porque se ve que ya de pequeña jugaba a dar clases a mis muñecas, pero enseñar quería decir, ser maestra de primaria. De hecho, poco antes de terminar

la secundaria, se me sugirió que como era alguien con iniciativa e independiente, podría estudiar una formación profesional, por ejemplo, de secretaria o aeromoza, y tener un buen futuro. A pesar de tener buenas notas, de ganar algunos premios y de interesarme por el trabajo de mi tío con una computadora que ocupaba una habitación entera, nunca se me alentó ninguna curiosidad científica. Ni asistí a campamentos de verano, ni a clases de apoyo, ni a museos, más allá de un par de visitas con la escuela. En resumen, no había en mi entorno ninguno de los predictores de éxito escolar y menos aún de carrera académica. Pero en el último curso de la secundaria, en la cual por cierto se enseñaba con un modelo pedagógico piloto innovador, tuvimos una asignatura con el orientador vocacional que nos explicó que después de la secundaria no necesariamente teníamos que incorporarnos al mercado laboral; que podíamos optar por el bachillerato y luego por la universidad o el politécnico y luego tal vez por algún posgrado, maestría o doctorado. Y también nos explicó cuántos de nosotros era probable que acabáramos obteniendo cada uno de estos grados estadísticamente hablando. Y lo que llamó poderosamente mi atención es que de los cincuenta que éramos, dijo que solo una persona, acabaría por tener un doctorado. Me pareció tremendamente injusto, pero también me pareció que me gustaría obtenerlo yo.

En el bachillerato, para mi sorpresa y la de todos los que me rodeaban, obtuve excelentes notas en cosas tan inesperadas como la trigonometría, la física, la química, la filosofía, la comunicación o la psicología. Así que comencé a pensar en la posibilidad de estudiar en la universidad, teniendo por supuesto, un trabajo de medio tiempo. Y los profesores de estas dos últimas asignaturas, me recomendaron decantarme por la psicología, que al menos era una ciencia, no como el periodismo (sic). Pero por ese entonces, también comenzó mi activismo político,

Más preocupada por lo subjetivo que por lo objetivo, más centrada en lo social que lo individual, usando más estrategias cualitativas que cuantitativas, buscando comprender a las personas y su entorno más que estudiando su conducta

mi compromiso con los movimientos sociales, particularmente con el feminismo, así que comencé a barajar la posibilidad de estudiar algo más acorde con estos intereses: antropología, sociología, ciencias políticas... o si tenía que ser psicología, al menos que fuera psicología social.

Y es así como un año después de terminar el bachillerato, de haberme independizado del seno familiar, de haber trabajado de recepcionista para un agente de seguros, de repartidora de un suplemento mensual de un diario nacional, y de cajera en un supermercado (trabajo que mantuve durante casi toda la licenciatura), entré en la Facultad de Psicología de la universidad más importante de Latinoamérica (cosa de la que no fui consciente hasta mucho tiempo después).

Los dos primeros años fueron durísimos, no solo porque mi trabajo de media jornada fuera agotador y las distancias a recorrer y las horas de transporte muchas, sino porque de social no había nada en la carrera de Psicología. Pero cuando estaba a punto de claudicar, llegó la primera asignatura de introducción a la psicología social, que, aunque no fue nada del otro mundo, me permitió mantenerme allí hasta que empezara propiamente mi especialización en el área, área que ocupó los tres últimos semestres de un total de nueve, en la carrera. Entonces mi militancia política, mi trabajo y mi formación, empezaron a encajar. Aun así, no había pistas todavía de que fuera a decantarme por la docencia y la investigación, pero en el último semestre, una profesora nos contó durante toda la asignatura, sus proyectos de investi-

gación, nos dijo que básicamente consistía en leer y escribir sobre los fenómenos sociales que le interesaban, y eso me sedujo poderosamente, a eso más o menos me quería yo dedicar, aunque no tuviera muy claro qué había que hacer para conseguirlo. También en el último semestre, un profesor buscó entre la clase, a dos personas que quisieran realizar con él, el servicio social (prácticas que son requisito para obtener el título de licenciada en Psicología y que equivalen a 480 horas efectivas de trabajo). Y una compañera que fue la escogida por su excelencia académica para una de las plazas y que conocí por las amistades del movimiento estudiantil, me recomendó para la segunda plaza. Me aceptaron también después de revisar mi expediente y hacerme una entrevista, y así comenzamos primero en prácticas y luego como becarias y luego como investigadoras asociadas, en el centro puntero de investigación nacional en salud pública (de esto sí que me enteré enseguida porque no paraban de repetírnoslo). Simultáneamente, también ambas participamos en un proyecto de investigación en psicología de la educación, con otros profesores, y entre una investigación y otra, fui aclarando qué tipo de investigación quería hacer yo. Más preocupada por lo subjetivo que por lo objetivo, más centrada en lo social que lo individual, usando más estrategias cualitativas que cuantitativas, buscando comprender a las personas y su entorno más que estudiando su conducta; e incluyendo el estudio de la afectividad, de las emociones, del sentido y el significado de la vida cotidiana, que hasta entonces había echado en falta, incluso en varias asignaturas de

psicología social. Por ejemplo, esto es lo que escribía sobre la enseñanza de la psicología en esa época:

“Construir la enseñanza y la educación desligadas de la cultura, significa perder una parte muy importante para la comprensión de la conducta humana; es considerar a los alumnos y a las personas que tratamos de comprender, como gente sin familia, sin raza y, finalmente, sin historia.

{...}

Sin las emociones nunca ha habido, ni puede haber, una búsqueda humana de la verdad. Enseñarle al psicólogo a percibir estéticamente la naturaleza y la realidad social, significa añadir una dimensión especial que no proporcionan los textos ni la forma en que se aprenden.” (Gil, 1992)

Ambas también, nos apuntamos al mismo seminario de tesis (la tesis es otro requisito indispensable para obtener el título de licenciada en Psicología), y que daba un profesor que también conocí en el último semestre, y que hacía exactamente el tipo de investigación social que quería hacer. Finalmente, ambas nos interesamos por estudiar un máster y un doctorado en una universidad de otro continente, de dónde era un profesor que fue a dar un seminario a algunos de los profesores de psicología social de la facultad (entre los cuales, nuestro director de tesis). Yo buscaba seguir profundizando en esa manera de hacer psicología social en la que me había aventurado con todas las ganas del mundo en la tesis (Gil, 1992b). Y después de ese seminario le comenté a ese profesor que, parecía que ellos ya lo tenían todo resuelto y bien pensado, que su investigación se preocupaba por lo subjetivo, por el sentido y el significado y al mismo tiempo tenía un compromiso social y él me contestó que no, que faltaba mucho por hacer y que toda contribución era bienvenida. Así que me interesó mucho conocer a la otra recién descubierta tribu en el mundo que ha-

cían más o menos lo mismo, aunque con otro nombre, algo que se llamaba “construccionismo” y que aún no era en absoluto conocido.

Entonces, nos entrevistamos con gente que ya había hecho antes esto de ir de expedición, en busca de tribus amigas, para saber qué había que hacer y empezar los trámites. Acabada y defendida la tesis, obtuvimos una beca y nos fuimos a hacer el posgrado, ella un año antes que yo, porque yo tardé un año más en acabar la tesis (a todo esto, yo seguía trabajando a tiempos parciales, en plural, porque para poder sufragar mis ambiciones académicas, combinaba los sueldos precarios de asistente de investigación, profesora de psicología de bachillerato, y asistente editorial de las revistas científicas de la Facultad).

Todos estos profesores y profesora que he mencionado, se convirtieron con el tiempo, en colegas y después la mayoría en amigos, y sin duda ellos y mi compañera y luego amiga, con quién compartí el comienzo de la trayectoria, fueron una guía inestimable para que yo pudiera entrever y luego materializar el inicio de una carrera académica. Pero quien realmente se ocupó de que me mantuviera en ella, de decirme los pasos inmediatos a seguir, y que me dio la primera oportunidad para dar clases de psicología social en la licenciatura, como su ayudante, fue otra profesora que no me dio clases, y que conocí casi por casualidad, en el mismo edificio donde trabajaba como asistente editorial y donde ella y mi director de tesis, hacían un seminario de investigación. Ella tenía y aún tiene la misión, o mejor dicho la cruzada, de que haya más psicólogas sociales, de que la disciplina sea diversa y plural, de que todas las posiciones de sujeto estén representadas, y afortunadamente me tocó ser una de las beneficiarias. Así que empecé, ya claramente, gracias a alguien que cree que es importante que haya más psicólogas sociales en el mundo y de que el punto de vista que ofrece nuestra disciplina no sea solo el de hombres de clase media-alta.

Podría seguir narrando con detalle, el viaje al otro lado del mundo, las dificultades de empezar de cero e instalarse, las ventajas y desventajas de tener que aprender un nuevo idioma que nadie me avisó que existía, el tiempo que se tarda en comprender y adoptar nuevas costumbres, el shock que sufrimos los latinoamericanos cuando nos damos cuenta de lo poco que valoramos nuestra formación y de lo buena que es, los malabares que hay que hacer para ajustarse con una modesta beca a los precios europeos, las nuevas amistades y las transformaciones personales que suceden en estos casos, la odisea que siempre es proponerse terminar una tesis doctoral, etc. Pero creo que ya se entiende, y otras personas han narrado ya estas etapas. En todo caso, en la acreditación, lo que viene a salir es la versión oficial.

FORMACIÓN (VERSIÓN OFICIAL)

Licenciatura en Psicología (Mención Honorífica)
 Homologación del título de Psicología por el Ministerio Español
 Máster en Psicología Social (Excelente Cum Laude)
 Doctorado en Psicología Social (Excelente Cum Laude y Premio Extraordinario de Doctorado)

ACTIVIDADES ANTERIORES A LA SITUACIÓN ACTUAL DE CARÁCTER CIENTÍFICO O PROFESIONAL (RELATO)

Aparte de mis anteriores actividades profesionales, no relacionadas con el ámbito académico (receptcionista, repartidora y cajera), también trabajé durante unos meses, en el Centro de Atención a Personas Violadas. Se trataba de realizar guardias por las noches, dos o tres veces a la semana, y hacer acompañamiento para las personas que querían denunciar. No duró mucho, porque a posteriori quedó claro que no era viable trabajar y estudiar por el día y luego hacer guardia por la noche. Tampoco era viable que muchas personas solicitaran el acompañamiento, ya que el servicio estaba dentro de los cuer-

pos de seguridad. Pero aprendí rápidamente que era un trabajo necesario y urgente; y que a pesar de que me habían reclutado por mi activismo feminista y mi formación en psicología en curso, de esta última no tenía muchas herramientas con las cuales hacer frente a este tipo de necesidad, a pesar de que solo se trataba de hacer acompañamiento y de estar ya en el tercer curso de la licenciatura.

Dentro de las actividades científicas anteriores, antes de mudarme de un continente a otro y comenzar de cero en un país que nunca había visitado, como ya había avanzado en el apartado anterior, gracias a la realización satisfactoria del servicio social, me habían ofrecido continuar como Becaria de Investigación en la misma institución. Se trataba de continuar en el mismo proyecto de investigación epidemiológica de casos y controles, con las mismas actividades más o menos, más alguna otra, pero con estatus de becaria. En este mismo instituto, un joven investigador que también daba clases en la universidad me invitó a dar una charla en su clase de Psicología del Desarrollo, y eso aunado a los meses que (por azares del destino) fui instructora del primer nivel de laboratorio en Psicología, también en la universidad, fueron las primeras experiencias docentes universitarias en psicología, que, aunque breves, me dejaron muy claro que era algo que quería hacer de manera continuada. Después, como ayudante, llegaría la oportunidad de dar clases de psicología social en la licenciatura que comenté antes, y entonces sí, contenido y forma encajaron perfectamente. Todas esas primeras clases habrán tenido sus puntos débiles, como siempre que se empieza con alguna cosa, pero se convirtieron en el inicio de mi motivación por la docencia, por querer conectar con los estudiantes y por creer que tenía un proyecto de psicología social que explicar.

Después pude continuar en la institución como ayudante de investigación e investigadora asociada,



pero como mi supervisor y jefe de proyecto se fue al extranjero a realizar un post-doc (cosa que no sabía ni que existía hasta ese momento), y yo era personal investigador en formación que requería supervisión, pasé a trabajar con otra investigadora principal y otros proyectos. Aunque toda investigación allí era epidemiológica, estos nuevos proyectos sobre esposas de migrantes a USA, tenían un elemento de mi interés, requerían una mirada de género. A pesar de que esta mirada no se incorporaba propiamente en los proyectos en sí, sí que me permitió pensar en la necesidad de trasladar mi activismo feminista al ámbito de la investigación. Comprender e indagar cómo se puede hacer activismo y trabajar desde la investigación para una transformación social, fue un logro de esa época, que fue posible porque al mismo tiempo había avanzado en esa dirección también en la psicología social.

Paralelamente a la beca en el proyecto de investigación epidemiológica, también estaba como Becaria de Investigación en un proyecto del área educativa sobre procesos cognoscitivos y sus implicaciones para el aprendizaje. En este proyecto, parte del equipo estaba en la Facultad de Psicología y otra parte en la ENP (bachillerato universitario), y a mí me tocó trabajar en este último afortunadamente. El equipo era joven, entusiasta y comprometido y además de darnos tareas propias de becarias, también nos incorporaron en su seminario de investigación, donde aprendimos el porqué de lo que estábamos haciendo, nos enseñaron y animaron a presentar nuestro trabajo de investigación en un simposio y a enfrentarnos a todo lo que la comunicación científica representa. También tuvimos que asumir responsabilidades, y trabajar como miembros del equipo, no solo ejecutando las actividades decididas y dise-

ñadas por otros, si no participando de casi todas las partes necesarias en el proceso de la investigación, aunque de manera progresiva y guiada, en la medida de las habilidades que íbamos desarrollando poco a poco. El trabajo realizado en este proyecto, en el cual yo continué más allá de la finalización de la beca, fue el que me permitió que posteriormente me recomendaran para otra de mis actividades anteriores, para profesora de asignatura de psicología de bachillerato en uno de los planteles de la universidad. Por cierto, también estos profesores se convirtieron en amigos y aun lo siguen siendo.

Y finalmente, la última de mis actividades anteriores antes del posgrado, fue como asistente ejecutiva del comité editorial de dos revistas científicas de la Facultad de Psicología, trabajo que me ofreció mi director de tesis y que realicé con su supervisión. Aparte del propio valor de aprender la labor editorial académica, lo que era muy estimulante, era el propio proyecto de una de las revistas. Ser una arena de debate y reflexión, dar cabida a todas las psicologías, sí, en plural; conectar con el sentido común, dar espacio a otras ciencias sociales y a personas expertas y no tan expertas en psicología, a estudiantes interpelando a su disciplina para criticarla y enriquecerla y promover todos los puntos de vista que quisieran cuestionar y poner sobre la mesa las formas de hacer de la psicología y sus efectos en la vida social.

Con todo esto en la maleta, y después de defender una tesis (Gil Juárez, 2002, 2006) que iba sobre una psicología social de proyectos para la transformación social justamente, me dispuse a buscar más herramientas para una psicología social crítica, en un posgrado que las ofrecía. Así que primero con el máster y luego con el doctorado busqué cómo recuperar, puesto que habían sido dejadas de lado por el quehacer de la disciplina, la afectividad y las emociones desde el punto de vista colectivo para la producción de conocimiento psicosocial.

Cuando acabé el máster y defendí la tesina, un antiguo colega de la licenciatura que estaba trabajando en investigación educativa, me invitó a realizar trabajo de campo en diferentes provincias para un proyecto a gran escala sobre educación inicial. Crucé el océano de vuelta, para trabajar con su equipo durante tres meses, y además de cumplir con los objetivos del trabajo encargado, me quedó muy claro que, aunque iba en la buena dirección, necesitaba aún más herramientas, profundizar en la intervención social crítica y teoría, mucha más teoría, porque como decía un célebre psicólogo social, no hay nada más práctico. Regresé y me puse con la tesis doctoral, con la convicción de que, al mismo tiempo, iría realizando otras investigaciones que fueran testando todos mis supuestos.

Así que colaboré como consultora de investigación cualitativa, asesorando con la metodología en un par de investigaciones, una era un estudio prospectivo sobre productos editoriales y la otra sobre protocolos autopsicos neonatales (curiosamente mientras estaba embarazada de mi primera hija). Y participé en el trabajo de campo de una investigación encargada al departamento de psicología social, sobre donación de sangre, con la cual me adentré en las herramientas etnográficas, que sigo usando hasta ahora.

También, durante toda la tesis doctoral, trabajé como formadora en dinámica de grupos y equipos de trabajo para monitores de animación sociocultural, y en la universidad, fui profesora de prácticum interno (de investigación) en psicología social, e hice alguna substitución en sociología, que, por cierto, no son un público complaciente y me dejaron claro que no siempre las estrategias de innovación docente son bienvenidas. Pero como he visto todas las películas habidas y por haber sobre maestros, maestras, aulas difíciles, e impactos varios de la docencia vocacional, y no hay nada que me dé más ánimos que recordar a maestras y maestros que me

Fue como haber recibido todo lo pedido en la carta a los reyes magos, y poder crear la carrera de psicología que yo hubiera querido hacer cuando estudiaba, añadiendo todo aquello de la carrera que hubiera querido hacer en esos momentos.

han dejado huella, me metí de lleno con el siguiente reto docente: la enseñanza a distancia on-line en un curso de formación continua y la publicación de mi primer material didáctico, para ese curso, sobre la gestión de conflictos en el tercer sector.

Mientras tanto, en otro orden de cosas, me había cambiado de departamento tres veces, había consolidado mi vida de pareja, y tenía una primera bebé, quién en plena lactancia me acompañó a escribir las conclusiones de mi tesis y a darle los últimos toques. Soy consciente de que mi vida como migrante, en comparación con otras experiencias, ha sido más bien fácil (Bodovski, 2015), pero eso no quita que haya matizado y marcado mis experiencias laborales y personales.

En ese tiempo, la universidad on-line a distancia era realmente algo novedoso y como conocía algunos colegas, incluido mi pareja, que habían iniciado este proyecto, 'dando clases' en ella como colaboradores, tenía clara la dinámica de trabajo. Así que apliqué para una plaza a tiempo completo una vez ya había depositado mi tesis. Me contrataron como profesora unos meses antes de defenderla, y mi nuevo jefe y algunos compañeros de trabajo estuvieron allí cuando lo hice. Me contrataron como profesora de la licenciatura en pedagogía porque la de psicología aún no existía, y mi trabajo fue coordinar todas las asignaturas de tipo social y coordinar a los tutores. En esta universidad la docencia está dividida en cuatro figuras, de las cuales las tres primeras colaboran puntualmente con la universidad y la última es la única que pertenece a la plantilla: los

consultores que se ocupan del aula, los autores que escriben el material didáctico, los tutores que guían al estudiante durante todo su recorrido por las licenciaturas y el profesor propio que coordina y gestiona toda esta actividad y a todas las personas que la ejercen. Esto último era mi cometido y enseguida llegó el siguiente reto que fue el que me mantuvo allí durante seis años. Fue como haber recibido todo lo pedido en la carta a los reyes magos, y poder crear la carrera de psicología que yo hubiera querido hacer cuando estudiaba, añadiendo todo aquello de la carrera que hubiera querido hacer en esos momentos, una tentación irresistible.

Mi jefe que residía en el extranjero antes de trabajar en esta universidad había sido contratado específicamente para echar a andar psicología, y para , buscando comprender a las personas y su entorno más que estudiando su conducta profesora que nos ayudó también. Él se volcó en diseñar los aspectos técnicos del plan de estudios y nosotras en especificar los contenidos y su ejecución en las diferentes áreas de la disciplina. Así que nos encargamos desde el reclutamiento y selección de las figuras docentes colaboradoras, hasta el despliegue del último crédito de la licenciatura. Buscamos autoras y autores adecuados, hicimos los encargos de material docente para cada asignatura, coordinamos su ejecución y supervisamos su publicación. Diseñamos todos los espacios virtuales de la docencia en psicología; guiamos a los consultores para pensar e implementar todas las actividades de evaluación; organizamos y gestionamos todos los equipos docentes de

Participé en el primer doctorado de cibernsiedad que ofreció la universidad, tutoricé estudiantes, sus trabajos de investigación e hice docencia en seminarios de doctorado on-line, juntamente con otros docentes.

las diferentes asignaturas; y lo mismo hicimos con el equipo docente de tutoría. Paralelamente ayudamos a la selección de candidatos para ocupar los puestos homólogos a los nuestros en el resto de las áreas de especialización y cuando se incorporaron, pudimos dedicarnos exclusivamente a montar y desplegar toda la docencia de nuestras respectivas áreas de especialización, en mi caso psicología social. Iniciamos la organización del prácticum y nos ocupamos de abrir las primeras ofertas relacionadas con nuestros ámbitos de especialización. Participé en el primer doctorado de cibernsiedad que ofreció la universidad, tutoricé estudiantes, sus trabajos de investigación e hice docencia en seminarios de doctorado on-line, juntamente con otros docentes.

Amplíé allí mi actividad investigadora creando y coordinando un grupo de investigación sobre juventud y tecnología, a partir del encargo y financiamiento de una institución local, pero con el grupo de investigación, seguimos trabajando más allá del encargo y, de hecho, seguimos haciéndolo hasta la fecha.

Y una vez todo en marcha y consolidado, decidí cambiar de universidad para recuperar la docencia cara a cara, el trabajo teórico en psicología social, la perspectiva feminista que en esos momentos ya estaba consolidada como estudios de género en la academia, e intereses de investigación más amplios. En ese entonces, la universidad virtual solo estaba interesada en importar talento que hubiera consolidado ya investigación en los únicos dos focos de su interés, el *e-learning* y la sociedad red, además desde

una mirada ya predeterminada por la institución. Pero me llevé en el equipaje el eje de lo tecnológico como interés de investigación. Y hasta la fecha, continúo trabajando como consultora para esta universidad virtual.

También para ese entonces ya contaba con otro bebé en mi haber. Todos estos, eran motivos más que de sobra para hacer un giro en mi carrera, pero además estaba el propio contexto que había cambiado enormemente. Las tendencias neoliberales y el afán por la llamada “excelencia” comenzaban a tener fuerza, y los primeros espacios en donde calaron hondo, fueron las universidades con proyectos que se consideraban de vanguardia y los centros de investigación que querían ser punteros. El interés en la transformación social, el compromiso para erradicar las desigualdades y el trabajo teórico comprometido con ello, no eran la prioridad en estos sitios.

Así que regresé a la universidad presencial, donde había realizado mi doctorado, para trabajar durante cinco años, como profesora asociada, esto es, a tiempo parcial. Se supone que esta figura docente trabaja profesionalmente en otro sitio, y hace docencia en la universidad de manera complementaria, aunque en realidad es una figura con la que se contrató precariamente a un gran número de personal docente, en todas las universidades, durante varios años y aún es la figura que mayoritariamente hace la docencia en la universidad, como se puede comprobar en cualquier búsqueda nada exhaustiva sobre esta problemática (Sánchez Caballero, 2019).



Continué con el grupo de investigación que había comenzado en la universidad virtual, y que había conseguido un reconocimiento como grupo emergente del sistema de universidades y la agencia de calidad del gobierno local. Profundicé en la metodología cualitativa, y en el cuestionamiento de la estigmatización de qué eran objeto la infancia y la juventud por su relación con la tecnología. Y desde luego recuperé la mirada de género para trabajar con esta relación. Hice docencia en el programa de doctorado y dirigí tres tesis doctorales. Participé en una investigación del departamento, sobre espacios públicos de acceso a las TIC. Sin embargo, siendo profesora asociada, no podía solicitar casi ningún financiamiento del estado, para investigación, porque esta actividad está reservada al personal docente de tiempo completo, aun cuando se sigue evaluando tu currículum por la investigación realizada. Solo casi al final de mi estancia allí, por fin, buscando debajo de las piedras, conseguí otro tipo de financiamiento, una *Acción Complementaria* que son fondos que no están restringidos solamente a los académicos de tiempo completo, y que me permitió entrar de lleno en la investigación sobre género y tecnología, e indagar porque las chicas no estaban en los espacios de diseño, decisión y control de la tecnología.

Dado que entonces ya estábamos en plena crisis, no había contrataciones para consolidar las carreras académicas. Y combinar tiempos parciales, presenciales y virtuales, junto con cualquier otra labor profesional, estaba a la orden del día. Así que, en los dos últimos años de ese período, empecé a trabajar también como profesora asociada, en la universidad donde trabajo actualmente, a cien kilómetros de donde vivo, y a ciento treinta de la otra universidad dónde también trabajaba. Las posibilidades de consolidar una carrera eran más bien escasas, pero al menos las había, así que me adentré en el tortuoso mundo de las acreditaciones. Porque para ese momento, la nueva ley de universidades

había decretado que no se podía trabajar en ninguna de las figuras docentes a tiempo completo sin la acreditación correspondiente. Y tampoco se podía continuar como profesorado asociado, si no se tenía un empleo fuera de la universidad. Pero en vez de consolidar a todo este cuerpo docente que estaba contratado precariamente como asociado, de repente por decreto, estas generaciones de académicas y académicos, se volvieron un estorbo, cuando había sido la contratación típica que se les había ofrecido, y a pesar de que este tipo de profesorado aun realiza más del 60% de la docencia universitaria. Toda la inversión que había hecho el sistema de universidades públicas para formarles se dejaba perder, bajo la consigna de que solo la persona que consiga acreditación podrá optar a concursar por una plaza, se adaptará al sistema de excelencia y méritos y sobrevivirá.

Después de esos dos años como asociada en mi universidad actual, previa obtención de la acreditación de lectora (la cual tuve que solicitar en dos ocasiones y obtener después de un recurso interpuesto a las denegaciones recibidas, con toda la inversión de tiempo y gestión que eso significa, junto con el cuestionamiento personal de lo que es una y para lo que sirve), y de ganar el concurso correspondiente; trabajé con este contrato durante los cinco años previstos para esta figura docente. Participé como investigadora en cinco investigaciones de innovación docente sobre implementación y evaluación de cursos virtuales introductorios de metodología de investigación feminista. Como investigadora principal conseguí financiación para dos proyectos que coordiné durante cinco años, sobre factores psicosociales implicados en el acceso de las chicas a la ingeniería informática, aparte de la habitual docencia en los grados de Psicología y Trabajo Social. También hice y aún hago, docencia en un máster interuniversitario de estudios de género. Y realice dos estancias en el extranjero de un año y cuatro me-



ses respectivamente. La primera sobre docencia en psicología social (en la única universidad que tiene una carrera exclusivamente de Psicología Social) y la segunda sobre investigación en género y tecnología (en un departamento que conjuga un centro de investigación en ciencia, tecnología y sociedad más un centro de investigación en género y tecnología).

Mientras tanto, en ese mismo periodo, tuve que empezar con el proceso de acreditación como agregada, que solicité tres veces, y que también me denegaron en dos ocasiones con su recurso interpuesto correspondiente. La primera ocasión la solicité justo al inicio de mi contrato como lectora, para ver los puntos del currículum que solici-

taban mejorar; la segunda vez incluido su recurso correspondiente, la solicité con el convencimiento de haber mejorado el único aspecto que habían pedido (más revistas de alto impacto). Pero como tardaron más de la cuenta en contestar, y contestaron que no, y tuve que interponer recurso y volver a esperar más de la cuenta para la respuesta, entretanto quedé en una suerte de limbo contractual. Por un lado había acabado mi contrato de lectora que por ley no podía continuar, por otro lado no podía acceder al de agregada sin la acreditación correspondiente (aunque fueran los plazos oficiales de respuesta los que no se hubieran cumplido); así que finalmente me decidí por presentarlo una

tercera vez, que fue en la que obtuve la acreditación, in extremis, porque en ese momento estaba ya con un contrato como profesora visitante condicionado a la pronta obtención de la acreditación de agregada.

Finalmente, con esta acreditación en mano, me contrataron como profesora agregada interina, que es el contrato que he tenido los dos últimos años y medio. La universidad ha mantenido contratado al profesorado acreditado, en espera del presupuesto necesario para convocar las plazas correspondientes, ya que, según el gobierno autonómico, no hay recursos suficientes para ello.

ACTIVIDADES ANTERIORES A LA SITUACIÓN ACTUAL DE CARÁCTER CIENTÍFICO O PROFESIONAL (VERSIÓN OFICIAL)

Investigadora Asociada
Técnico Académico Auxiliar
Profesora Bachillerato Universitario
Becaria (Máster)
Becaria (Doctorado)
Profesora Propia
Profesora Asociada
Docente Colaboradora
Profesora Asociada
Profesora Lectora
Profesora Visitante
Profesora Agregada Interina
Idiomas (relato)

Por aquello de que las lenguas son ámbitos de sentido que nos abren una puerta a mundos de significados, y de que no son un medio para transportar información, sino que construyen nuestra realidad, en el período que va del bachillerato a la licenciatura, estudié un poco de náhuatl, un poco de ruso y un poco de portugués. Nada que fuera considerado útil, ni sensato y mucho menos facti-

ble de poner en un currículo de psicología. Así que también tuve que sumar el inglés a mi lista, que, a ojos de todo el mundo, era lo más razonable.

Cuando cambié de continente, me encontré con que la ciudad a la que iba hablaba otra lengua, y que en ninguna de las instituciones que me concedieron o tramitaron mis becas se me había informado de ello. Así que después del shock, también aprendí catalán, que, aunque para muchos es un esfuerzo inútil, ya que se puede sobrevivir perfectamente solo con el castellano, a mí me resultó tremendamente útil para conocer en profundidad a la sociedad que me acogía. Una vez obtenido el dominio de esta nueva lengua, me dediqué a mi asignatura pendiente: el francés, que, según mis expectativas, me permitiría disfrutar mejor a mis autoras y autores preferidos. Pero ninguno de estos idiomas es relevante para una carrera académica en psicología.

Con respecto a los idiomas, en realidad lo único que suele interesar de un currículo, es si se puede leer y escribir en inglés. Esto implica no solo que hay que costearse la formación en este idioma; sino que el inglés de los no nativos, que se usa en congresos y reuniones científicas, es bastante pobre en matices y poco útil para mantener discusiones académicas; y que no se puede publicar en inglés en revistas de impacto sin haber pagado uno o varios '*proofreading*' si no se quiere ser rechazado por el bajo nivel de la lengua escrita. La implicación más grave es que la lengua en la que se escribe y se comunica la propia producción científica, se considera accesoria (Feliu y Gil-Juárez, 2011). Se asume que no conforma el propio objeto de estudio. Se obvia que la lengua limita o posibilita el significado de lo que se estudia y que aquello que se escribe o comunica en los espacios científicos no va dirigido a la sociedad, sus intereses y sus problemáticas, si no que básicamente se trata de producción de autoconsumo, con finalidad curricular.

IDIOMAS (VERSIÓN OFICIAL)

IDIOMA	COMPRENDE	LEE	INTERACTÚA	HABLA	ESCRIBE
Catalán	C2	C2	C2	C2	C2
Castellano	C2	C2	C2	C2	C2
Inglés	B2	B2	B2	B2	B2
Francés	C2	C2	C2	C2	C2

Niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas [https://es.wikipedia.org/wiki/Marco__Com%C3%BAn__Europeo__de__Referencia__para__las__lenguas](https://es.wikipedia.org/wiki/Marco_Com%C3%BAn_Europeo_de_Referencia_para_las_lenguas)

CONGRESOS (CONSIGNAR ÚNICAMENTE LOS 10 MÁS RELEVANTES Y ESPECIFICAR CLARAMENTE LAS CONFERENCIAS INVITADAS) (RELATO)

Antes de la era de los congresos *depredadores*, aquellos en los que hay que pagar una cantidad sustanciosa para publicar o presentar una comunicación y obtener una publicación de congreso; o de los congresos de prestigio, en los cuales hay que pagar una cantidad sustanciosa para presentar una comunicación y obtener una publicación de congreso (que son en inglés, con plantillas preestablecidas para la presentación de comunicaciones, revisión por pares y gestión por web de todo el proceso); algunos congresos eran un espacio de encuentro y aprendizaje. No solo eran, como hoy en día, un paso obligado, previo a la publicación que es lo importante, para simplemente marcar territorio temático con otros grupos de investigación, sino que eran una extensión más de otros espacios de interacción. Como los seminarios departamentales, las charlas y las presentaciones del propio trabajo en proceso o las conversaciones de pasillo con las y los colegas.

Sin ningún ánimo de idealizar u olvidar los vicios y graves problemas de la universidad de antaño, lo cierto es que aprendí mucho en los congresos nacionales de psicología social, y en algunos otros previos al posgrado. Conocí a casi todas las personas que hacían psicología social en el país, identifiqué los paradigmas y corrientes que se practicaban en los

diferentes departamentos, conocí mejor y de otras maneras a los colegas y profesorado, comprendí qué significaba aquello de sentar cátedra, sufrí en carne propia los temas clásicos de la disciplina y aprendí a poner en diálogo mis posiciones con otras incluso con sus inconmensurabilidades. Pero estos, ya no son congresos relevantes.

CONGRESOS (CONSIGNAR ÚNICAMENTE LOS 10 MÁS RELEVANTES Y ESPECIFICAR CLARAMENTE LAS CONFERENCIAS INVITADAS) (OFICIAL)

Charlas y conferencias invitadas (21)
Comunicaciones en congresos (95)

ESTANCIAS EN CENTROS DE INVESTIGACIÓN (RELATO)

Hay al menos un par de objetivos en promover de manera obligatoria, las estancias en centros de investigación ajenos al propio, en la nueva trayectoria curricular del personal docente. Uno es, acabar con la endogamia universitaria que se considera la madre de todos sus males. Otro, promover las habilidades y aptitudes de gestión curricular del personal en formación. Estancias, contactos, sabáticos y trabajo cooperativo, ha habido siempre, pero el hecho de que se haga obligatorio, aunque no tengas nada que ir a hacer a otro lado, es decir, nada consubstancial al contenido de tu trabajo que haga necesaria la estancia o cualquier otra de estas cosas, solo tiene finalidad de gestión curricular.



Recuerdo que hace unos años, en la charla informal de una cena después de una mesa redonda, la catedrática que nos había invitado nos preguntó al resto dónde habíamos realizado nuestras estancias. Me sorprendió que diera por hecho que todos habríamos realizado estancias y además en plural. También le sorprendió a una colega que dijo tímidamente que no había hecho ninguna y entonces, la catedrática para animarla le dijo que ella a su edad tampoco las había realizado aún. El 'aún' dejó tras de sí un silencio sepulcral. Silencio que rompió un colega que dijo haber ido a tres centros de prestigio internacional y acto seguido nos explicó con lujo de detalles el prestigio internacional. Pero luego, al ver que no nos asombrábamos especialmente o que no manifestábamos un deseo explícito de hacer lo mismo, nos contó que en realidad había sufrido mucho. Que no era justo que te obligaran a irte fuera, a sitios que no conocías ni tenían nada que ver contigo, sin importar el momento vital en el que estuvieras, y que él tenía sus hijos pequeños en esos momentos, y que lo pasó muy mal dejándolos, sabiendo que le necesitaban, sobre todo porque en los centros de prestigio no hacían mucho caso de los investigadores que hacían estancias ni tampoco les recibían con los brazos abiertos, aparte de ser muy caros. Yo dije sin más que había ido a México y al Reino Unido, porque haber trabajado como investigadora o profesora en cinco instituciones diferentes, nacionales e internacionales, estaba fuera de lugar.

ESTANCIAS EN CENTROS DE INVESTIGACIÓN (VERSIÓN OFICIAL)

Estancia de docencia, doce meses

Estancia de investigación, cuatro meses

DIRECCIÓN DE TESIS DOCTORALES (RELATO)

Una de las cosas más importantes de una carrera académica, es aprender de las personas a las que

tienes la oportunidad de dirigirles la tesis. Si la relación funciona y el trabajo fluye, es una de las experiencias más entrañables de la docencia universitaria. Aparte de producir una tesis se pueden forjar compromisos y amistades, se puede participar de otras carreras académicas y se puede disfrutar enormemente del trabajo en equipo. Incluso siendo un trabajo duro y de una gran responsabilidad.

La primera tesis doctoral que dirigí fue de una doctoranda, mayor que yo, que también había cruzado un océano para finalmente hacer su doctorado, después de toda una vida de ser cabeza de familia y su sostén principal. Incluso estando aquí, se ocupaba aún de gran parte de la gestión y el seguimiento de las actividades cotidianas de su familia. Tenía beca doctoral, y tiempo y presupuesto limitado para acabar su tesis y en el grupo de investigación donde había estado trabajando, le habían dicho que no la veían con capacidad de realizar un trabajo de investigación de las características de una tesis. En realidad, era el tema el que no era capaz de generar una tesis que a ella le interesara. Pero a partir de un seminario que hizo conmigo sobre autoetnografía de trayectorias tecnológicas (Feliu, 2007; Gil-Juárez, 2007), encontró su propio camino en esta metodología cualitativa y me llevó por él con gran entusiasmo y trabajo incansable. Visitó el centro de referencia en el tema las veces que hizo falta, recopiló toda la información necesaria allá donde estuviera y aprovechó todos y cada uno de los huecos, grandes o pequeños, que hubiera en mi agenda. Y a pesar de haber hecho un excelente trabajo, aún el mismo día de la defensa, dudaba de si aprobaría o no. Y aun así no paraba de repetir que pasara lo que pasara, había aprendido muchísimo. Pero yo más. Obtuvo el Premio Extraordinario de Doctorado y gané una amiga.

La segunda tesis también fue de una doctoranda mayor que yo, sin beca, que trabajaba al mismo tiempo que escribía la tesis, que tenía una trayecto-

ria considerada atípica por haber hecho una carrera artística en paralelo y por no haber seguido los pasos en el orden y tiempo marcados por la eficiencia académica. Llevaba encallada en la tesis mucho tiempo, y también en este caso, el tema no ayudaba en absoluto, no era su tema, era el del grupo de investigación que la acogía, pero tampoco le habían ayudado a apropiárselo y a ajustarlo a la medida de sus intereses. Así que a partir de un trabajo conjunto en el que coincidimos, se interesó por la investigación que realizábamos sobre juventud y TIC. No solo acabó su tesis y la defendió con nota, sino que hizo suyo nuestro campo de investigación y continuó colaborando en nuestro grupo por mucho tiempo. Ganamos una colega.

La tercera tesis que dirigí nuevamente fue de una doctoranda mayor que yo, sin beca también, trabajando en el campo de la psicología al mismo tiempo que realizaba la tesis, y también sostén de su familia y con una capacidad de trabajo y estudio fuera de serie. Sus intereses eran amplios y variados. Había hecho licenciaturas en Psicología, Psicopedagogía, Humanidades, Derecho y Antropología Social y Cultural. También había hecho posgrados en control del estrés y musicoterapia y los másteres de Psicobiología y Neurociencia y Psicología Social. Y dentro de estos amplios intereses también estaba el indagar sobre el género y la tecnología. Había sido su profesora en la universidad virtual y en un par de cursos de formación continua y conocía bien su trabajo. Pero, aun así, no dejó de sorprenderme. Realizó un trabajo de campo novedoso, una buena tesis y una defensa impecable. Obtuvo también un Excelente Cum Laude. Y estaba muy contenta de finalizar esta etapa, porque eso le permitiría dedicarse a terminar el grado de Criminología que ya tenía en marcha. Aún ahora sigue estudiando y trabajando y recién hemos vuelto a escribir juntas.

La cuarta tesis que codirijo actualmente es de una doctoranda, esta vez menor que yo, que re-

side y trabaja en otro país, madre reciente de dos criaturas, sin beca y sin estabilidad laboral. Nos conocimos en un seminario que di en su ciudad, invitada por su antigua profesora del posgrado. Su trabajo, ha sido interrumpido en varias ocasiones por urgencias de la vida cotidiana, y aunque la supervisión a distancia añade una dificultad más a la ecuación, no dudo que terminará la tesis y que además será muy buena. En un curso sobre dirección de tesis al que asistí, como parte de la formación continua para docentes que se oferta en la universidad, me recomendaron dejar de lado esta supervisión doctoral, y no malgastar tiempo ni esfuerzo en una candidata con tan ‘bajas posibilidades de éxito’. Pero incluso, aunque finalmente no terminara la tesis o no la siguiera haciendo conmigo, creo que hay vida más allá de los indicadores de ‘calidad’ en la supervisión doctoral, y vale la pena apostar por ella. Hace poco me mandó un libro colectivo sobre la investigación en la que trabaja y me invitó a colaborar en el segundo.

Y por si no ha quedado claro, aparte de los temas específicos, lo que aprendí muy claramente con estas investigaciones, es lo importante de trabajar la dirección de tesis con una perspectiva de género, lo importante de empoderar a las doctorandas y de luchar contra el síndrome del impostor que sufrimos en algún momento todas las académicas, lo importante de considerar criterios, parámetros y sistemas de seguimiento y evaluación fuera de los de excelencia, porque es entonces cuando se pueden producir trabajos excelentes y se igualan las posibilidades de las doctorandas.

DIRECCIÓN DE TESIS DOCTORALES (VERSIÓN OFICIAL)

Tres tesis doctorales dirigidas (género y videojuegos; jóvenes y TIC; autoetnografía), tres con calificación de Excelente Cum Laude, una con Premio Extraordinario de Doctorado



OTROS MÉRITOS DE CARÁCTER CIENTÍFICO Y DOCENTE (PREMIOS, RECONOCIMIENTOS, CARGOS, SEXENIOS, DISTINCIONES, JURADOS, COMISIONADO DE EXPOSICIONES, ETC.) (RELATO)

Hay dos tipos de reconocimientos que valoro mucho. Los de la gente a la que afecta de alguna manera la investigación que realizo y los de los estudiantes que sufren mi docencia. Justo porque tienen que ver con entender la investigación y la docencia como un trabajo que hacemos para las personas, un trabajo para compartir comprensiones del mundo con esa gente y para ofrecer interpretaciones diferentes a las dominantes, para sumar a su creación de proyectos sobre mundos posibles, sobre realidades que perseguimos como sociedad.

Por ejemplo, en la web, producto de un proyecto de investigación que realizamos para visibilizar las dificultades y maneras de sortearlas de las jóvenes y las mujeres que habían estudiado y/o trabajado en ingeniería informática, dejamos un formulario de contacto para la gente que visitara el sitio. Y recibimos algunos mensajes de agradecimiento por hablar del tema, por ofrecer recursos para trabajarlo y por hacer visibles las maneras de sobrevivir a ello.

Pero hubo uno que particularmente nos resultó gratificante; era de una abuela que había podido hablar con su nieta de que una chica podía dedicarse a la tecnología y que era una aspiración posible, legítima y más que interesante. Buscaba algún ejemplo de alguna profesional famosa que se dedicara para poder decirle que eso que le interesaba a ella, lo habían hecho otras personas, aunque ese modelo no estuviera presente en su cotidianidad, y encontró nuestra web y todo nuestro trabajo, y pudo explicarle incluso por qué no había modelos para que ella no sintiera que le interesaba algo raro. Este tipo de reconocimientos no sirven como evidencias o méritos curriculares, pero son justamente por lo que hacemos investigación.

Y como ejemplo en la docencia, he de decir que los reconocimientos que aprecio enormemente son las valoraciones de los estudiantes que recibo espontáneamente, virtuales o cara a cara, en las que dicen que han aprendido algo, que se lo han pasado bien o que nunca se habrían planteado las cosas de esa manera. A veces son muy amables y agradecen el trabajo y la dedicación y en algunas otras ocasiones me señalan en qué momento se engancharon o qué les permitió conectar, intere-

sarse o sentirse confortables. De este último tipo, me han comentado en varias ocasiones que esta presentación que hago en los cursos virtuales de grado y posgrado les ha hecho gracia, y la conservo como mérito de carácter docente:

“Soy psicóloga social. Una rara especie en vías de extinción, ya que somos rechazados por los psicólogos, subestimados por los sociólogos y despreciados en las ciencias sociales en general.

Aun así, no me puedo imaginar otra cosa más divertida y apasionante que dedicarse a esta disciplina. Los científicos dicen que somos más bien escritores y los que hacen literatura nos consideran demasiado científicos. Está claro que somos las dos cosas y aún más. Somos también un tipo de dibujantes, artesanos y turistas de las relaciones sociales, los espacios, los grupos y de aquello nuevo y cambiante todavía por hacerse que se gesta en el ambiente.

Si es posible, nos metemos especialmente allá donde no nos lo piden y hacemos lo posible por participar y hacer nuestro aquello que en principio nos dicen que nos es ajeno. Por lo tanto, no siempre somos bienvenidos, aunque a veces sacamos las castañas del fuego a más de un depredador disciplinario.

Fiel con esta identidad soy mexicana y me encantan los tacos, las gorditas, las enchiladas, el mole, el pozole, Pedro Infante y Molotov.

Soy catalana y pido una buena escudella por Sant Esteve, soy fan de los castellers y haría lo que fuera por unos buenos panellets y en casa siempre hay escalivada. Soy un poco francesa y por eso no puedo entender un cruasán hecho sin mantequilla ni la vida sin crème fraîche.

Cómo soy mujer, como parte de mi currículum diré que tengo una hija universitaria y un hijo adolescente. Tendría que decir que me gusta el buen cine, la buena compañía, una buena comida, y leer a la menor provocación, escuchando buena música y fumando un cigarrillo, lo cual es verdad, pero mis grandes pasiones secretas son más bien vulgares.

Lo que me hace temblar de emoción como buena psicocióloga, es un supermercado muy surtido donde la gente mira con calma y glotonería y medita sobre las cosas importantes de la vida; o las grandes superficies donde la gente se pasea los domingos y hace planes o flirtea, o las colas de los bancos y el mercado donde todo el mundo se explica la vida propia y la de todos los que pueda y da vida a los barrios; o el metro a las seis de la tarde donde lo micro y lo macrosocial interseccionan y cobran absoluta materialidad; o la tele que se cree generadora de tendencias cuando sólo va por detrás de la gente común; y de la tele, lo que más, los anuncios que una recuerda durante mucho tiempo, porque explican más que una cátedra y conectan con los verdaderos sentimientos; y todo esto, si es posible, con una Coca-Cola light.”

Y aunque dolorosas, también me interesan las valoraciones negativas, aunque no las envían o dicen directamente, las hacen constar en las encuestas de satisfacción. Creo firmemente que los estudiantes tienen cosas que decir y todo el derecho a discrepar de la práctica de sus docentes.

OTROS MÉRITOS DE CARÁCTER CIENTÍFICO Y DOCENTE (PREMIOS, RECONOCIMIENTOS, CARGOS, SEXENIOS, DISTINCIONES, JURADOS, COMISIONADO DE EXPOSICIONES, ETC.) (VERSIÓN OFICIAL)

Tesis de doctorado: Premio Extraordinario de Doctorado

Tesis de licenciatura: Mención Honorífica
Acreditación de Profesor Lector

Acreditación de Profesor Contratado Doctor
Acreditación de Profesor Titular de Universidad

Acreditación de Profesor Agregado

Codirección Editorial de Manuales de Psicología

Miembro del comité editorial de dos revistas indexadas y arbitradas

Dos quinquenios docentes

PUBLICAR O MORIR

No se publica en las revistas que nos gustan, ni en las que nos invitan a publicar, ni en aquellas que llegan al público que nos interesa, ni en las que detrás de las cuales hay proyectos interesantes y comprometidos; se publica en aquellas que están en el ranking necesario para conseguir acreditarse, en aquellas que nos permitirán volver a obtener financiamiento, en las que nos permitirán obtener sexenios, en las que nos permitirán seguir en la carrera académica, y nunca mejor dicho, en la carrera. Carrera que se conoce en el ámbito académico como ‘publica o muere’ o si se prefiere en inglés, ‘*publish o perish*’. Los últimos cálculos informan que hay 30,000 revistas que publican dos millones y medio de artículos científicos al año (Souto Salom, 2019), así que revistas más o artículos menos, está claro que nadie, ni siquiera la propia comunidad académica, se lee todo esto, y que la función de esta comunicación científica, no es, ni mucho menos, comunicar lo que se hace, debatirlo, reflexionarlo, o mejorarlo conjuntamente. Incluso el manifiesto para una ciencia lenta (<http://slow-science.org/>) que ni siquiera critica la hiperespecialización y dispersión de las disciplinas y defiende el sistema de revisión por pares, tiene claro que la “La ciencia necesita tiempo para leer y tiempo para fallar... los científicos deben tomarse su tiempo”. Su propuesta es que se valore más la calidad de los artículos que su cantidad, y que la ciencia, no puede producir a destajo soluciones rápidas para los problemas de la sociedad. También en España, algunos investigadores se han hecho eco de este movimiento, Lafuente (2017) “propone revisar este gesto tecnocrático, desmovilizar la ciencia y hacer más lentas sus prácticas”. El problema es que este y otros movimientos similares, consideran que cada investigador debe reflexionar sobre sus prácticas, pensar cómo trabaja y cuál es su papel en la sociedad, como si fuera una cuestión de responsabilidad individual, y no lo es. Se trata de oponerse a políti-

cas claras de conversión del sector educativo en un negocio más. Porque la formación y la producción del conocimiento cuando se convierten en negocio, dejan de ser justamente formación y conocimiento, son productos. Productos que hay que vender y promocionar o desechar y reconvertir si no se venden por el suficiente margen de beneficio. No importan por sí mismos, si no por su rendimiento, por las ganancias que generen. Y se trata de evitar que la ley de la oferta y la demanda rijan también en el ámbito del conocimiento y que aproveche todo el tiempo propio de la formación y la producción de conocimiento, para usarlo en el marketing y la producción de mercancías y en la gestión de todo ello.

En la academia actual, no hay tiempo de leer, no hay tiempo de escribir y no hay tiempo de pensar. No hay tiempo de cocinar con cuidado un argumento, una idea, y trabajarla repetidamente hasta pulirla y generar una aportación con sentido:

“¿De qué nos sirve poder acceder a lecturas, cursos online, documentales e informaciones si no podemos relacionarnos con ellos? Lo que nos falla hoy no es tanto la posibilidad potencial de acceso al saber, como la posibilidad real de saber con sentido. De ahí la falta de autonomía: podemos llegar a saber muchas cosas y a dominar múltiples competencias, pero no constituyen verdadera experiencia ni comprensión del mundo” (Garcés, 2014)

En general, no hay tiempo de nada (Gil-Juárez, 2016), porque en todo ese tiempo se pueden publicar unas cuantas cosas y es lo que hay que hacer, es lo que se hace, pero lo peor es que es lo que se te exige que hagas. El lenguaje utilizado para comunicar la producción científica no es más que un accesorio, un exceso, un lujo innecesario, que ha hecho estragos. No importa cómo se escribe, ni para quien se escribe, ni la importancia de lo que se escribe, porque nadie lo lee y a nadie le importa. Sólo importa a dónde y cuánto se escribe. Se asume que los textos

científicos no están bien escritos, que no son literatura, y que pueden ser malos o muy malos y, aun así, ser muy científicos:

“Las presiones de publicar continuamente y promover la propia perspectiva se reflejan en la manera en la que los científicos sociales están escribiendo. Y es que los académicos utilizan un lenguaje técnico basado en sustantivos, con una precisión menor a la del lenguaje ordinario. Los estudiantes de postgrado han sido educados en esta manera de escribir como una condición previa a iniciarse en las ciencias sociales. Así, la naturaleza misma del capitalismo académico no sólo determina las condiciones en las que los académicos trabajan, sino que también afecta su manera de escribir” (Billig, 2013)

El “publica o muere” no solo está matando a las personas que investigan, también ha matado nuestro vínculo con la escritura. Preocuparse por la escritura, por hacer sencillo lo complejo, por vencer, por la fuerza de los argumentos; saber que forma y contenido son una misma cosa, necesaria para generar sentido y significado, es ahora contra-productiva. La universidad de hoy promueve solo una relación funcional con la escritura:

“funciona dentro de un dispositivo institucional que inhibe el posicionamiento de quién escribe” ... “se pueden tener muchas publicaciones sin haber tomado nunca la decisión de escribir ni haber sentido la necesidad de hacerlo” (Garcés, 2018)

Hace perder el tiempo, no aumenta el currículo y no se publica en revistas de alto impacto. En ellas escribir equivale a un ejercicio formalizado que rellena unos campos y ejemplifica unas fórmulas establecidas. Y conseguir acreditaciones que implican poder optar a un trabajo, necesariamente implica también la imposibilidad de escribir libremente, de escribir todo lo que se quiere y debe escribirse, en

donde sería mejor que fuera escrito, en donde sí que se leería. La escritura y su importancia han sido expulsadas de la academia, y las personas que las defienden, fuertemente penalizadas. Estamos en un proceso de alienación de la relación con la escritura:

“la estandarización de la escritura en la Universidad globalmente homologada actual conduce a una asfixia del pensamiento no sólo en la filosofía sino en todos los ámbitos del saber.” (Garcés, 2013)

En mi currículo, la versión oficial es la siguiente:

Publicaciones en revistas (41)

Libros (13)

Capítulos de libros (29)

Reseñas (7)

Materiales y publicaciones docentes (8)

¿SATISFACER EN LAS ENCUESTAS O PERDER EL TRABAJO?

Aunque pareciera obvio decir que la manera de organizar el sistema de acreditación afecta la forma, pero sobre todo afecta profundamente el contenido de lo que se le evalúa al personal docente e investigador, y que esto a su vez afecta también profundamente, el tipo de conocimiento que se produce y que se enseña en las universidades, lo que pasa en la práctica en nuestras universidades en los últimos años, hace pensar que igual no es tan obvio.

Concebir la enseñanza y la producción de conocimientos y todas las prácticas sociales que se generan con ello, como productos de consumo y además del tipo ‘comida rápida’, afecta profundamente las vidas de todas las personas que conformamos la sociedad. La acreditación como objetivo último, hace que las personas que progresan son las que se centran en la burocracia, las que se fusionan con la norma y saben moverse en ese campo, y por lo tanto triunfan. Estamos encumbrando al tipo de personas que se preocupan por seguir las normas, que no

son creativas. La burocracia ha creado una docencia a su imagen y semejanza.

La trampa es considerar que ésa es la calidad. ¿Qué estamos midiendo, la tasa de éxito, el número de aprobados, la popularidad o simpatía que se vuelca en las encuestas de satisfacción? ¿Cómo se sabe? ¿Se trata de hacer muchos cursos de innovación docente? En vez de dar por hecho el ‘problema’ de la evaluación del profesorado, habría que ver para qué sirve el sistema y los efectos que tiene en las vidas de sus docentes, de sus discentes y de sus contextos familiares, sociales, laborales...

A nivel docente, las y los profesores nos vamos haciendo mejores profesores con los años, con cursos de formación continua o no, pero sobre todo con los años; al hablar con los colegas, en condiciones dignas de trabajo. En general nadie quiere estar tantas horas a la semana delante de una clase con la que no comulgue en algún momento y entonces se esfuerza. En general todo mundo intenta hacer bien su trabajo, y no siempre depende de este, que un número significativo de estudiantes conteste las encuestas y que los resultados se conviertan en una evidencia que encaje en los parámetros de acreditación. Por supuesto que hay que evaluar la docencia y si escuchamos a los estudiantes y a los colegas, todos sabemos que los ‘malos’ profesores y profesoras se detectan y además la información es de dominio público. Pero la cuestión es para qué queremos evaluarlos y qué queremos evaluar. ¿Es legítimo que para evitar un pequeño porcentaje de profes ‘malos’, sometamos a todo el mundo a evaluaciones constantes, a la recolección interminable de evidencias, a rellenar incontables aplicativos para dejar constancia de ellas, y a otras tantas actividades más que quitan el tiempo de preparar justamente la docencia? ¿Es la solución generar una docencia centrada en su valor curricular, destruir la motivación, la autoimagen de las y los docentes y el objetivo último de ella que son las personas que estudian?

Como dicen Ema, García Molina, Arribas y Cano, (2013):

“Evaluaciones que no pueden ser tomadas como una herramienta neutral de medida de méritos y esfuerzos individuales. Los sistemas de evaluación contemporáneos constituyen fenomenales dispositivos de normalización, homogeneización y regulación de los evaluados, que, como se muestra en algunos trabajos, llega a funcionar como mecanismo de auto-control interiorizado como deseo y obligación auto-impuesta. Los actuales dispositivos de evaluación reproducen un reduccionismo cientificista de lo humano que trata de clausurar precisamente aquello que no puede reducirse a ninguna determinación (social, psicológica, biológica, etc.): la posibilidad siempre abierta de la emergencia de un sujeto-agente capaz de hacerse cargo y modificar creativamente sus condiciones de vida.”

¿PARA QUÉ QUEREMOS TRABAJAR EN LA UNIVERSIDAD? O LO QUE QUEDA DEL DÍA

¿Qué podríamos decirles a las personas de clase trabajadora que están considerando trabajar en la universidad? ¿Podríamos animarlas? ¿Podemos ser un ejemplo para ellas? ¿Podemos decir que los inicios con un ingreso precario e inestabilidad laboral acabarán pronto o que sólo es cuestión de tiempo? ¿Podemos decir que, aunque no cuenten con capital social y cultural, o con orientación o mentoría sobre cómo seguir una carrera académica, si se desempeñan bien académicamente, pueden optar por un trabajo en la universidad?

Una plaza en la universidad debe proporcionar libertad para pensar y flexibilidad para trabajar. Debes poder enseñar lo que consideras mejor y más importante; decidir qué investigar y dedicar gran parte de tu tiempo a leer, escribir, debatir y reflexionar. Pero las expectativas hacia el profesorado han cambiado. Ahora se espera que se aporten fondos mediante los financiamientos de

Teóricamente solo es cuestión de tiempo. Pero en efecto esto solo es teóricamente, ninguna trayectoria laboral está exenta de imprevistos, ya sea personales, propios del lugar específico de trabajo, de la formación, y/o contextuales e históricos.

investigación, que se dé visibilidad institucional y presencia mediática a la universidad y de este modo hacerla competitiva y atractiva para que más estudiantes se matriculen y más ingresos se generen y para ello hay que ser 'excelente'. Y las apelaciones a la libertad y flexibilidad se han pervertido en la manera neoliberal de borrar los límites entre el trabajo y el resto de la vida (Gill, 2009). Como trabajamos por vocación, y no hay argumento posible para restringirla o limitarla, la mayoría de nosotros terminamos trabajando todo el tiempo, fines de semana y vacaciones incluidas. Nos llevamos el trabajo a casa, mientras nos transportamos, mientras nos reunimos y prácticamente donde sea. Constantemente contestamos correos electrónicos de trabajo o contestando dudas de estudiantes. Y ni siquiera podemos quejarnos porque nosotros mismos hemos elegido los retos y los plazos a conseguir o estamos demasiado cansados para oponer resistencia.

Además, las académicas también realizamos doble jornada (Bodovski, 2018). Aparte del continuo de trabajo vocacional en la universidad, también tenemos un continuo de trabajo vocacional familiar, también se supone que hemos elegido libremente la familia, las tareas domésticas y el cuidado de los otros. En mi caso el trabajo de cuidados no puede estar más repartido y aun así el ritmo y carga de trabajo total siempre me desbordan. En casos donde no se asumen los cuidados de manera equitativa, está claro que tiene que perjudicar gravemente la carrera académica, la salud y la propia convivencia. Se espera que seas joven cuando pasas

por la primera acreditación y que, en la segunda, ya estés obteniendo tramos de investigación.

Cuando se entra en la carrera académica, al menos cuando yo entré, estaba claro que había que asumir con devoción y paciencia los largos años de formación. En mi caso, sería 'le bac plus dix', como le llaman los franceses, que suman al bachillerato, los años que faltan para poder ejercer aquello en lo que te has formado. Para mí, en principio eran cuatro y medio de licenciatura más seis entre máster, doctorado y las tres tesis correspondientes. Y aunque los franceses lo considerarían un poco excesivo, diríamos que es lo 'normal' en estos casos. Así que después de esos diez, la expectativa era consolidar una plaza de docencia y/o investigación junior, en la cual adquirir experiencia y poder ejercer aquello en lo que me había formado, hasta consolidar una plaza senior. Es una suerte de *stand by* que dura al menos diez años.

Teóricamente solo es cuestión de tiempo. Pero en efecto esto solo es teóricamente, ninguna trayectoria laboral está exenta de imprevistos, ya sea personales, propios del lugar específico de trabajo, de la formación, y/o contextuales e históricos. Por lo que esta supuesta progresión lineal y ascendente en la que solo hay que esforzarse y hacer méritos, y todo depende tan solo de una misma, no es tan lineal ni tan ascendente, ni tampoco depende solamente del esfuerzo, los méritos, o una misma.

Pueden pensar que mi rendimiento es deficiente de alguna manera: que no publico bastante ni apporto suficientes fondos ni creo demasiado impacto, o que no trabajo bien en equipo o que no obtengo





buenas evaluaciones de mis diversos jefes o que no hago bien la docencia. Algunos dirán que así es como están las carreras académicas hoy en día y que hay que adaptarse. O también se puede pensar que me he desenvuelto suficientemente bien, considerando mi punto de partida, mi origen. La cuestión es que nada en este testimonio es estrictamente personal, y en todo caso, no es lo más importante, lo que hay en juego aquí es el modelo de universidad y de sociedad que queremos y con la que vamos a convivir. Qué nos debe aportar la universidad, su

docencia y su investigación, a qué y a quién debe responder, cuáles son los límites de su relación con el mundo empresarial, estas y otras cuestiones son las que tendríamos que contestar urgentemente.

La acreditación, que, de existir, debería ser simplemente una valoración de la suficiencia, es decir de la capacidad probada para desarrollar un trabajo académico (que luego ya decidirá cada universidad a quién contrata en función de sus necesidades cualitativas), se ha convertido en una valoración de la excelencia (palabra literal usada por los políticos

de turno), que actúa como filtro previo, es decir como injerencia, de la administración pública, en la contratación de las universidades. Y por supuesto, por excelencia no se entiende una investigación excelente, sino excelencia burocrática. La administración valida a quién, a su imagen y semejanza, se constituye como burócrata de currículum.


Que la formación esté enfocada exclusivamente a prepararse para el mercado laboral, que los estudiantes sean clientes y que lo que se investiga, los conocimientos que se producen, los propios investigadores y los estudiantes que egresan, solo sean productos codiciados, transferibles y de alto impacto; que la universidad sea una marca y su imagen como tal lo más importante, genera subjetividades que lo asumen y que entienden el conocimiento y se relacionan con él, de manera instrumental (Gómez, Jódar, Bravo, 2016). Que se resignan a este estado de cosas como algo dado y sin alternativa. Que se centran en la propia carrera y hacen suya la ‘cultura emprendedora’. Este es el contexto de las acreditaciones y otras formas de evaluación en todos los niveles. Son los dispositivos que nos convierten en ‘capaces’ de presentarnos como un producto para el mercado. Son parte de la misma trama que alimenta y engrandece la empresa privada a costa de los fondos públicos de las universidades y centros de investigación. Y que quiere para sí todos los recursos humanos e infraestructuras en vez de para “el bien común” la igualdad social, que no son muy rentables.

En el momento de redactar este texto, faltan unos meses para que salga el concurso de la plaza que ocupo, momento en el que tendré que demostrar una vez más, si soy apta para el puesto, e incluso aunque lo sea, habrá varias personas más que lo sean, porque el sistema de acreditaciones, la crisis económica, la neoliberalización de la universidad y la gran competitividad, han generado grandes bolsas de gente muy preparada y muy precarizada:

“Esto no solo ha frenado aún más la posibilidad de estabilidad y dedicación a la docencia del profesorado universitario que lleva años realizando un trabajo encomiable en medio de unas políticas neoliberales de recortes y precarización en la Educación Superior e I+D, sino que ha aumentado las situaciones de desigualdad y frustración entre el profesorado universitario, generando relaciones laborales de fuerte competitividad en las relaciones universitarias” (Díez Gutiérrez, 2018)

El mayor riesgo que corre la academia en el contexto de una educación mercantilizada, como afirma Judith Butler en una entrevista reciente (El Desconcerto, 2019), es:

“Los cuestionamientos a nuestros campos de estudio y la crítica, buscando utilidades, ponen en cuestión también cómo se trabaja hoy en las universidades, devaluando el trabajo académico en su realidad tangible”.

Las formas evaluar, son también formas de producir conocimiento, son formas de formar, formas de vivir y formas de construir sociedad.... No perdamos las formas. 



REFERENCIAS

- ANECA (2019). Plan estratégico 2019-2023. Recuperado en <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Plan-estrategico>
- Ávila, Débora; Ayala, Ariadna; García, Sergio. (2018). La Universidad y la vida..., o cómo mantenernos vivos en medio de la neoliberalización de la Universidad. *Disparidades. Revista de Antropología*, [S.l.], v. 73, n. 1, p. 55-61, June. ISSN 2659-6881. Disponible en: <<http://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/view/562>>. Fecha de acceso: 11 July 2019 doi:<http://dx.doi.org/10.3989/rdtp.2018.01.001.06>.
- Bodovski, Katerina. (15-02.2018). Why I Collapsed on the Job. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de: <https://www.chronicle.com/article/Why-I-Collapsed-on-the-Job/242537/#.WotvSGDEi3Q.twitter>
- Bodovski, Katerina. (2015). *Across Three Continents: Reflections on Immigration, Education, and Personal Survival*. New York, NY: Peter Lang.
- Cortina, Adela. (24-11.2008). ¿La calidad de las humanidades? Recuperado de: https://elpais.com/diario/2008/11/24/opinion/1227481205_850215.html
- Díez Gutiérrez, Enrique. (14/12/2018). Nuevas formas de Capitalismo Académico. *La Haine - Proyecto de desobediencia informativa, acción directa y revolución social*. Recuperado de: <https://www.lahaine.org/bM18>
- El Desconcierto (05-04.2019) Judith Butler al recibir la distinción Doctor Honoris Causa de la U. de Chile: "La universidad tiene obligaciones en tiempos donde hay nostalgia por el fascismo". Recuperado de: <https://www.eldesconcierto.cl/2019/04/05/judith-butler-al-recibir-la-distincion-doctor-honoris-causa-de-la-u-de-chile-la-universidad-tiene-obligaciones-en-tiempos-donde-hay-nostalgia-por-el-fascismo/>
- Ema, José Enrique; García Molina, José; Arribas, Sonia; Cano, Germán (2013). ¿Qué (nos) está pasando en la universidad? *Athenea Digital*, 13(1), 3-6. Disponible en <https://atheneadigital.net/article/view/V13-n1-ema-garcia-arribas-et-al>
- Gencat (26.10.2006). Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 4748. Recuperado de AQU Catalunya http://www.aqu.cat/doc/doc_15825290_1.pdf
- Feliu, Joel.; Gil-Juárez, Adriana. (2011). El fracaso: sinsabores sobre escritura y ciencia. *Revista Umbral*, 5, 31-50. Recuperado de http://136.145.223.12/sites/default/files/el_fracaso_sinsabores.pdf
- Feliu, Joel. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: El caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/n12-feliu/447-pdf-es>
- Garcés, Marina. (2018). *Ciudad Princesa*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Garcés, Marina. (04/07/2014 - 00:00h). ¿Están los estudiantes bien preparados? *La universidad tiene que ser una apuesta radical por la cultura y la igualdad social*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2014/07/02/opinion/1404324386_448156.html
- Garcés, Marina. (2013). La estandarización de la escritura. La asfíxia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital*, 1, 13(1), 29-41. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1039-Garces DOI: https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1039>
- Gil-Juárez, Adriana. (2016). Reseña de J. Wacjman "Pressed for time", *Information, Communication & Society*, DOI: 10.1080/1369118X.2016.1177103
- Gil-Juárez, Adriana. (junio, 2007). De cómo comencé, seguí y me quedé con las TIC: Afectos y efectos de género. *Athenea Digital*, 12, 286-292. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n12-gil/450-pdf-es>
- Gil-Juárez, Adriana. (2006). Psicología social de hechos, de procesos y de proyectos: Objeto y tiempo. *Athenea Digital*, 9, 78-99. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/n9-gil/262-pdf-es>
- Gil-Juárez, Adriana. (2002). Aproximación a una teoría de la afectividad. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(1). <https://atheneadigital.net/article/view/n1-gil/44-html-es>
- Gil, Adriana. (1992). La enseñanza de los sentimientos en las carreras de psicología. *La Revista de cultura psicológica*, Volumen 1, 84-86. http://www.jorgecarrera.info/WEBSITES/elalmapublica/images/DESCARGAS/PDFS/REVISTAS/LA_REV_DE_CULTURA_PSIC_VOL_1_NUM_1.pdf
- Gil, Adriana. (1992b). Las Posibilidades de un Espíritu Crítico (para la Psicología Social). (Tesis de Licenciatura en Psicología). UNAM, México, D.F. https://www.researchgate.net/publication/258126377_Las_Posibilidades_de_un_Espiritu_Critico_para_la_Psicologia_Social
- Gill, Rosalind. (2009) Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia in Flood, R. & Gill, R. (Eds.) *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*. London: Routledge <http://diafaneia.ee.auth.gr/sites/default/files/silence.pdf>
- Gómez, Lucía; Jódar, Francisco; Bravo, María Jesús. (2016). Gubernamentalidad neoliberal y producción de conocimiento en la universidad: Genealogía de una configuración subjetiva. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1.735-1.750. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.gnpc>
- González Casanova, Pablo. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México, D.F.: Ediciones Era. Edición digital 2013. Recuperado de <http://ru.iis.sociales.unam.mx:8080/jspui/handle/IIS/5237>
- Lafuente, Antonio. (2017-02-10). Slow Science ¿desmovilizar la ciencia? [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HzN6fMuBhIA&feature=youtu.be>
- Sánchez Caballero, Daniel. (09/07/2019 - 21:46h). Las universidades tiran de profesores precarios: los asociados ya son más que los titulares. Recuperado de: https://www.eldiario.es/sociedad/precarizacion-universidad-profesores-contratados-funcionarios_o_918658472.html
- Souto Salom, Manuel. (05-05-2019). La ciencia necesita tiempo para pensar: el movimiento que quiere acabar con la cultura de "publicar o morir". Recuperado de: https://theconversation.com/la-ciencia-necesita-tiempo-para-pensar-el-movimiento-que-quiere-acabar-con-la-cultura-de-publicar-o-morir-116367?utm_source=facebook

VISITA NUESTRA BIBLIOTECA DIGITAL:



WWW.ELALMAPUBLICABIBLIOTECA.NET



PARA CRÍTICAS, COMENTARIOS, SUGERENCIAS Y ADQUISICIÓN DE NÚMEROS
ATRASADOS, FAVOR DE ESCRIBIR A elalmapublica@hotmail.com



DE VENTA EN LIBRERÍA GANDHI, MIGUEL ÁNGEL DE QUEVEDO

WWW.ELALMAPUBLICA.MX