

# Academia (des)acelerada



## Encierros, entusiasmos y epidemias

Dafne Calvo, Germán Llorca-Abad,  
Lorena Cano-Orón, Daniel H. Cabrera  
(Coord.)

## **Dirección**

Luiz Peres Neto, Universitat Autònoma de Barcelona

## **Comité académico**

Carmen Echazarreta, Universitat de Girona

Mònika Jiménez, Universitat Pompeu Fabra

Jordi Farré, Universitat Rovira i Virgili

Gustavo Cardoso, OberCom

Rita Espanha, OberCom

Nelson Zagalo, Universidade de Aveiro

José Carlos Lozano, Texas A&M International University

Tanius Karam, Universidad Autónoma Ciudad de México

Laura Regil, Universidad Pedagógica Nacional

Angel Badillo, Universidad de Salamanca

Marta Martín, Universidad de Alicante

Fotografía de la portada de Joseph Redfield

---

Calvo, Dafne; Llorca-Abad, Germán; Cano-Orón, Lorena, Cabrera, Daniel, H. (Coord.) (2022): *Adademia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias*. InCom-UAB Publicacions, 25. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN: 978-84-124136-2-5.

---

**Instituto de la Comunicación (InCom-UAB).** Universitat Autònoma de Barcelona, Campus UAB, Edifici N, planta 1, Despatx N-1003, E-08193 (Cerdanyola del Vallès). Barcelona, España, <http://incom.uab.cat>



# ÍNDICE

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Introducción</b>                                                                                                             | 5   |
| <i>Daniel H. Cabrera (Universidad de Zaragoza), Germán Llorca-Abad, Dafne Calvo, Lorena Cano-Orón (Universitat de València)</i> |     |
| <b>I. ACADEMIA Y ENTUSIASMO</b>                                                                                                 | 13  |
| <b>1. ¿Academia desacelerada o academia reaccionaria? De la mercantilización al antipedagogismo nostálgico</b>                  | 15  |
| <i>César Rendueles (Universidad Complutense de Madrid)</i>                                                                      |     |
| <b>2. Academia (des)acelerada</b>                                                                                               | 27  |
| <i>Remedios Zafra (Consejo Superior de Investigaciones Científicas)</i>                                                         |     |
| <b>II. ACELERACIÓN, CUIDADOS Y ENCIERROS</b>                                                                                    | 41  |
| <b>3. Universidad feminizada pero liderada por hombres: una academia acelerada sin perspectiva de género</b>                    | 43  |
| <i>Raquel Tarullo (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET)</i>                                    |     |
| <b>4. Between hope and fear. Women in academia during transition to the post pandemic academic labour</b>                       | 59  |
| <i>Izabela Korbiel (University of Vienna)</i>                                                                                   |     |
| <b>5. Implosión de las nuevas tecnologías en el aula</b>                                                                        | 73  |
| <i>Míriam Civera Jorge (Universitat de València)</i>                                                                            |     |
| <b>6. Papelitis: la enfermedad que afecta a 9 de cada 10 académicos españoles</b>                                               | 85  |
| <i>Germán Llorca-Abad y Anastasia-Ioana Pop (Universitat de València)</i>                                                       |     |
| <b>7. Expandémica. Instituirse tras la inmunidad social frente al paper</b>                                                     | 105 |
| <i>Concha Mateos (Universidad Rey Juan Carlos)</i>                                                                              |     |

|                                                                                                                                                                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>8. (Auto)Indagación sobre cuerpos académicos, biografías universitarias y posiciones investigadoras desde la práctica reflexiva artística y la pedagogía de la correspondencia</b><br><i>Laura Castro y Elisa García Mingo (Universidad Complutense de Madrid)</i>         | 121 |
| <b>9. Shoot the software. How free code can help to save academia</b><br><i>Dafne Calvo (Universitat de València)</i>                                                                                                                                                         | 141 |
| <b>10. Transparencia y universidad: Los concursos de profesor ayudante doctor en plazas con perfiles de comunicación</b><br><i>Alex Iván Arévalo Salinas (Universidad de Extremadura, Grupo Conectar)</i>                                                                     | 157 |
| <b>11. Deshumanización en la investigación: el impacto de la productividad, competitividad y excelencia en la salud mental de los investigadores e investigadoras predoctorales en España</b><br><i>David Lava Santos y Cristina Navarro Robles (Universitat de València)</i> | 171 |
| <b>12. Contención de Covid-19 en el Uruguay: un desplazamiento significativo del contexto universitario</b><br><i>Ricardo Viscardi (Universidad de la República -LLCP)</i>                                                                                                    | 191 |
| <b>13. Desconfinar la Academia: recuperar el cuerpo, volver a la tierra</b><br><i>Carmen Haro (Universidad Rey Juan Carlos) y Elisa Fuenzalida (Cátedra Decolonial Aníbal Quijano – MNCARS)</i>                                                                               | 199 |
| <b>14. Reconstruir la universidad: identificando problemas y soluciones de la investigación y de la docencia</b><br><i>Lorena Cano-Orón y Germán Llorca-Abad (Universitat de València)</i>                                                                                    | 211 |
| <b>15. The procrastinated academy and the rhythms of creativity</b><br><i>Clare Holdsworth (Keele University)</i>                                                                                                                                                             | 239 |
| <b>16. Evaluar a los evaluadores: exigencia ocluida</b><br><b>Roberto Follari (Universidad Nacional de Cuyo)</b>                                                                                                                                                              | 249 |

## Introducción

**Daniel H. Cabrera**

*Universidad de Zaragoza*

**Germán Llorca-Abad**

**Dafne Calvo**

**Lorena Cano-Orón**

*Universitat de València*

En el 2020, gran parte de la humanidad vivió una pandemia transmitida en *streaming* global. A cada instante y en todos lados se informaba del avance de los contagios, los enfermos graves, los muertos, las restricciones gubernamentales. Lo que sucedía en lugares lejanos tenía relación directa con lo que se vivía en “mi pueblo”, cualquiera sea ese sitio. En ese momento la posibilidad de continuar las clases universitarias y con ellos los procesos educativos se realizó por medios digitales. La respuesta fue el *apantallamiento* de la universidad, en pocas horas se pasó de las aulas a las láminas luminosas.

La consigna parecía ser “no parar”. Como cuando se aprende a pedalear en bicicleta, el consejo era seguir, mirar adelante, concentrarse en el camino y no en los laterales, continuar para no perder “el curso”. La universidad lleva tiempo mirando adelante sin prestar atención al presente, al aquí y ahora de las biografías dañadas por la crisis económicas, pandémicas, bélicas. La universidad, el lugar por excelencia de la humanidad, parece funcionar sin que les interese los seres humanos que la componen, que la construyen, que la mantienen. Y los que llevan adelante este movimiento son los profesores convertidos en autoridades. Profesorado que en el momento de asumir como autoridades y administradores parecen transformarse en institución, como si perdieran su condición de persona concreta para transmutarse en esta. “Lo primero es la institución, las personas van y vienen”. Una consigna autoritaria que se hace sentido común. Las personas, sus familias, sus situaciones concretas no son algo atendible más allá de “derechos y deberes” laborales. Las políticas de cuidado les toma por sorpresa, cuidar no es solo una cuestión de derecho, sino una condición de humanidad.

Entre la “amenaza” del virus, de encierro, de una economía endeble, por un lado, y de la sensación de estar arrojado a la improvisación digital, por el otro, la percepción del profesorado en el confinamiento pandémico fue la del despojo. Parecía que la transición del aula a las computadoras era el destierro del “paraíso” de la presencia al “infierno” de la virtualidad *apantallada*. Esto llevó a reflexionar sobre la tarea universitaria, la del profesorado, el alumnado, el encuentro en el aula.

### **¿Del paraíso de la presencia al infierno de la virtualidad?**

La tecnología universitaria siempre ha sido virtual. Un libro es un encuentro virtual con el autor, con lo narrado. Los maestros y maestras están presentes a través de sus escritos, de sus enseñanzas. La universidad nació y se estructuró para el conocimiento virtualizado por la escritura, por ello, ha sido clásicamente un lugar de virtualización. Un lugar donde el aquí y ahora del encuentro del aula no coincidía con el aquí y ahora del libro, de sus historias y de sus autores. Por ello, el enfoque de la educación consiste en “transmitir” (“transportar”) el conocimiento según el principio comunicacional de la diseminación. Es decir, el profesorado como sembrador arroja las semillas del saber a las diferentes “tierras” que componen el alumnado. Así, las responsabilidades se reparten entre el agente con poder que “siembra” y los que “deben” hacer germinar y crecer esas enseñanzas.

La introducción de tecnologías digitales –ordenadores, buscadores, bases de datos, documentos digitales, plataformas docentes, etc.– no ha modificado aún la dinámica centenaria de la universidad. En esta situación, la universidad sobrevive porque mantiene el monopolio legítimo de las acreditaciones formativas (títulos de grado y de posgrado) otorgadas por el Estado. Si en algún momento un Estado decidiera equiparar la institución universitaria con la formación por parte de las empresas de otros sectores, es probable que la desorientación hundiera la vieja institución convencida, como está, de que su objetivo es la “empleabilidad”.

La virtualidad de la educación presencial está tan naturalizada que no se percibe como virtualización. Está tan habituada que la presencia física en el aula nos hace olvidar las otras presencias, no físicas, que se dan en el proceso de aprendizaje. Este problema puede (y debe) ser tratado desde sus diferentes aspectos. En el presente volumen se la aborda desde la experiencia de la práctica educativa universitaria en el contexto del proceso de reforma del Espacio Europeo de Educación Superior, llamada “reforma de Bolonia”, acentuada por la experiencia de la pandemia COVID-19 incluido el confinamiento general de la población. Asimismo, teniendo presente uno de los efectos de la tecnología, que consigue alejarnos de los cuerpos y, con ello, de los problemas

que subyacen en la realidad material de quien los habitan, Raquel Tarullo en el capítulo 2 e Izabela Korbiel en el capítulo 3 reflexionan sobre esta cuestión en el caso de las mujeres.

### **La consigna de no parar y la urgencia digital**

La pandemia arrojó a la universidad a la piscina digital para enfrentar el imperativo de “no parar” y de “garantizar” la educación. Las clases magistrales, con algunas excepciones, se convirtieron en programas radiales con cámara, en videos de YouTube o en *lives* de Instagram. Míriam Civera Jorge realiza un repaso de estas tecnologías en el capítulo 4. Bajo el uso de “nuevas herramientas” nada cambió esencialmente el modelo de comunicación. Las evaluaciones institucionales son optimistas con los “resultados” del uso de tecnologías digitales durante las restricciones de movilidad por la pandemia.

Enfrentar la urgencia con herramientas digitales no es transformar la educación. De hecho, se acentuaron las inercias de “transmitir” conocimiento para “certificar” los estudios. La universidad como el resto de la sociedad no concibe ralentizar su movimiento ni, mucho menos, el parar las actividades como una opción. Esta cuestión la trabajan Germán Llorca-Abad y Anastasia-Ioana Pop en el capítulo 5.

Y por ello, la universidad corre el riesgo de esconder los hechos: solo se logró emparchar la educación con “herramientas” de otro tipo para “seguir adelante”, pero no se han realizado reflexiones serias sobre los procesos y los objetivos del aprendizaje y la educación bajo el efecto transformador de las tecnologías digitales. Profundizar y reflexionar sobre este diagnóstico requiere, entre otros enfoques, una mirada comunicacional que ayude a movilizar prácticas educativas transformadoras. La falta de diagnósticos sinceros llevará a que la iniciativa sobre una universidad del futuro la tomen los burócratas con intereses privados. Esa posible universidad, tal vez se siga llamando de esta manera por inercia, pero será una institución dirigida por inteligencia artificial alimentada por los datos de sus miembros y administrada por “técnicos” no “políticos”. Expertos en el *know how*, pero incapaces de pensar en los fines y el sentido de lo que se hace. Se trata, como señala César Rendueles, en el capítulo 6, de un proceso de desincrustamiento que aleja al profesorado universitario de la autonomía del pensar.

## **Preparar la universidad para el gobierno de los “técnicos expertos”**

Este proceso comenzó hace dos décadas. Tiene el nombre de “Sistema de Calidad” y su lógica liberal gobierna los discursos y las acciones oficiales de los gobernantes universitarios. El sistema de calidad es el conjunto aparentemente heterogéneo compuesto por el modo de promoción del profesorado, la certificación de personas, títulos y universidades con su velocidad, cortoplacismo, acento de los procesos, nula importancia de los contenidos, el sistema de publicación privatizado, etc. Los artículos académicos, como el paradigma de la calidad productiva, se publican en revistas revisadas por pares que poca circulación encuentran fuera de su ámbito de especialización. Surge entonces la necesidad de una academia expandida más allá de estos límites, como señala Concha Mateos en el capítulo 7.

Todo ello implica una lógica de productividad cuantitativa del profesorado e investigadores como miembros de una universidad que busca adaptarse al mercado laboral persiguiendo la “empleabilidad” de sus graduados y graduadas. Y no solo la docencia sino también la investigación se orienta por la posibilidad de encontrar una financiación y no necesariamente por las urgencias y necesidades de la sociedad.

Estas décadas son una fase de lo que Lewis Mumford llamó “preparación cultural”, un período en el que aún invisible la tecnología por venir se adecúa a los individuos y a la sociedad para que su “llegada” coincida con habilidades aprendidas y con la “convicción” o “sentido común” de su “necesidad”. Una preparación para la llegada de la máquina, es decir, un conjunto de automatismos que se concentra en habilidades concretas que deben ser realizadas para el buen funcionamiento del sistema en su conjunto como si fuera una máquina. Poco espacio queda en este escenario para prácticas como la pedagogía de la correspondencia, abordada por Laura Castro Roldán y Elisa García Mingo en su capítulo 8, que sugieren nuevos modos de ser y de pensar.

Entre la preparación sobresale la actual estrategia de culpabilizar al individuo cuando algo no funciona bien. El ordenador, la aplicación, el software, etc. no se equivoca, “seguro soy yo que estoy haciendo algo mal”, se escucha decir. La máquina no se equivoca, sus algoritmos persiguen sus objetivos ciegamente, el error está en el humano que introduce los datos o que manipula sus opciones, etc. Y, sin embargo, todos los sesgos de aquello considerado como neutro condicionan incluso las formas de pensar y crear en la academia, como contempla Dafne Calvo en el que es capítulo 9.

La institución y la sociedad siguen la misma lógica: la crisis económica la sufren los que “viven por encima de sus posibilidades”; los que se quedan sin trabajo es porque no han sabido adecuarse y

prepararse a tiempo. Y la lección que debe aprenderse es, entre otras, la “formación permanente”, la constante situación de aprendizaje certificado por instituciones. Todo ello conduce a una sociedad y una subjetividad que siempre debe algo, siempre está en deuda con el mercado, con las empresas, con “lo que se viene”. Sujetos en estado de escolaridad cuantitativa permanente, sujetos que constantemente deben esforzarse para estar al día, sujetos que deben medir sus acciones y esfuerzos en su capacidad para responder a “algo que vendrá”. Y ese algo, además, se condiciona por las propias jerarquías aún presentes en el ámbito universitario, tal y como argumenta Alex Iván Arévalo Salinas en el capítulo 10. Y tiene un impacto en las etapas tempranas de la carrera investigadora, como señalan David Lava Santos y Cristina Navarro Robles en el capítulo 11.

Sin esta subjetividad disciplinada y siempre deudora nadie podrá asegurarle al individuo el trabajo, el éxito profesional, la realización personal, el reconocimiento. La máquina no se equivoca, si algo no funciona, es porque el individuo no hace las cosas bien. La culpabilización de los individuos es la contracara de la cuantificación y la aceleración de la vida universitaria que prepara la llegada de la máquina. ¿Y cuál es la tecnología que “vendrá”? Una institución cuantificada y procedimental dirigida por una administración “técnica” de “expertos” que haga de la universidad una empresa al servicio del sistema económico. Hace mucho tiempo que la universidad no habla de las necesidades de la sociedad, de la injusticia social, de las contradicciones del sistema socioeconómico, de la producción sistemática de pobreza, de la generación inevitable de personas descartables, de la desigual distribución de la riqueza. A la universidad se la vacía de “humanidad” y de “sociedad” y en su lugar se ponen la empresa capitalista y la organización neoliberal de su actividad como entidades incuestionables a las que hay que proveer de mano de obra optimista, entusiasta, flexible, “pro-activa”, adaptable y siempre servicial al poder de turno.

Si la universidad sobrevive aún es gracias al monopolio legítimo de las certificaciones. Y para que los Estados le concedan ese privilegio les piden cada vez más un modelo de educación funcional al sistema de apropiación del trabajo ajeno para el enriquecimiento de unos pocos y la perpetuación de la desigualdad social. Para ello, el universitario debe ser un sujeto flexible y adaptable. Lo único fijo que se le pide es su permanente capacidad de adaptarse a lo nuevo. No hay contenidos necesarios, no hay historias que aprender, no hay valores que considerar, excepto el de la flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades empresariales. Solo en ocasiones, como la planteada por Ricardo Viscardi en el capítulo 12 sobre el contexto uruguayo, el profesional de la academia pasa a transformarse momentáneamente en un sujeto político con reivindicaciones propias.

## **Funcionarios y/o entusiastas**

La pandemia presentó la urgencia de una virtualización digital, pero reduciéndola a una cuestión de cámaras, pantallas, micrófonos, programas informáticos, etc. Eso es su apariencia engañosa, sus aspectos externos que esconden el problema: la necesidad del sistema tecnológico de convertir todos los procesos, acciones e intervenciones en dígitos informáticos para alimentar una gran base de datos con procedimientos algorítmicos de inteligencia artificial. Y todo ello para estar disponible para su lectura y ejecución por un técnico administrador general de la universidad.

El sistema de calidad tiene una afinidad electiva con la digitalización de la universidad. La transformación de la actividad en procedimientos e indicadores cuantificables se relaciona directamente con su conversión en datos para ser tratados algorítmicamente. La autoridad que hace falta para manejar este enfoque no es de perfil político, sino técnico. Y, sin embargo, las soluciones incluidas en las proyecciones de futuro no tienen que ver con la técnica, sino con la política. Esta capacidad de imaginar y constituirse queda plasmada en el capítulo 13, de Carmen Haro y Elisa Fuenzalida, y en el capítulo 14, de Lorena Cano-Orón y Germán Llorca-Abad.

Esta situación ha transformado por completo la formación y la actividad del profesorado universitario en una vida dedicada a correr aceleradamente para certificar toda su acción profesional aún a costa de su vida personal. En la pandemia esta situación quedó al descubierto. Aprender los ritmos de la creatividad se convierte en una misión central para el pensar presente y futuro, como sostiene Clare Holdsworth en el capítulo 15. Y las reacciones han permitido exponer la actual transformación del imaginario funcional al entusiasta.

El imaginario funcional se preocupó por cómo hacer en esta nueva situación para, por ejemplo, garantizar la realización de exámenes (modo de ejecutarlos, vigilancia, etc.); justificar la actividad administrativa (horarios, realización de formularios, etc.); acreditar la tarea realizada, visibilizar los “problemas”; justificar la imposibilidad de hacer las cosas como antes, etc.

El imaginario funcional “funciona haciendo funcionar” tan adecuadamente a la universidad que, en el cumplimiento ciego de sus obligaciones, prepara el terreno próximo en el que será prescindible. Su trabajo resulta, a momentos, incuestionable, como explica Roberto Follari en el capítulo 16. Paradójicamente, su accionar atendido a normas evidenciado en la crisis de la pandemia muestra el camino de su extinción. Desaparecerá reemplazado por máquinas algorítmicas que harán su trabajo.

En su lugar hemos visto el surgimiento del imaginario entusiasta que en la pandemia se manifestó, entre otros modos, enseñando todo lo que se puede hacer con tecnologías y aplicaciones diversas, demostrando su capacidad de trabajo enviando mensajes profesionales y personales por todos los medios a toda hora y sin diferenciar día de la semana, mostrándose orgullosos de la hiperactividad “creativa”, confundiendo uso de tecnología con “moda”, “modernidad” y/o “juventud”, trabajando con gran entrega e invitando a sus compañeros a trabajar gratis, compatibilizando las tareas del cuidado, de enfermos, mayores y niños, con las laborales en un mismo espacio y tiempo. La personalidad entusiasta no distingue entre viejos y jóvenes, mujeres y hombres, contratos temporales y fijos con todas sus combinaciones en diferentes situaciones laborales. El entusiasta, analizado en el capítulo 17 de Remedios Zafra, es la subjetividad necesaria en una sociedad cuyos cambios técnicos y económicos son muchos más rápidos que la capacidad de la sociedad para adaptarse.

La necesidad de ajuste sin reflexión, sin tiempo para pensar, sin posibilidad de ver hacia dónde se dirigen los cambios, sin capacidad para evaluar sus consecuencias humanas, etc. No parece que una institución como la universitaria, cuyos administradores usan el eufemismo de “distintas sensibilidades” para referirse a la política educativa, pueda encontrar un camino alternativo al marcado por el capitalismo cognitivo actual. Y con ello pierde su principal función social: la de cuestionar el curso fijado como necesario e investigar y promover caminos alternativos de belleza y justicia.



## **I. ACADEMIA Y ENTUSIASMO**



## Capítulo 1

### **¿Academia desacelerada o academia reaccionaria? De la mercantilización al antipedagogismo nostálgico<sup>1</sup>**

### **Decelerating academia or reactionary academia? From commodification to nostalgic anti-pedagogy**

**César Rendueles**

*Universidad Complutense de Madrid*

A menudo, pensamos en la universidad como una institución casi geológica, particularmente insensible al cambio, que solo puede vivir la aceleración y la desaceleración como lógicas espurias. Lo cierto es que la universidad estuvo a punto de desaparecer en los inicios de la Modernidad. Es más, su abolición fue ampliamente defendida como un proyecto progresista. Muchos ilustrados pensaron que había que acabar con el sistema universitario en favor de una red de escuelas secundarias reguladas por el gobierno y libres de las adherencias escolásticas que lastraban la universidad. Eso es precisamente lo que se hizo en Francia en 1793.

En los inicios de la Modernidad, la Universidad había llegado a ser una institución socialmente muy activa, con una notable capacidad de vertebración de segmentos de la población relativamente amplios. Se ha calculado que a finales del siglo XVI en España el 3% de los jóvenes varones iba a la universidad. En Inglaterra no se alcanzó esa ratio hasta 1950. En cambio, en el siglo XVIII, la Universidad era ya una institución en franca decadencia en buena parte de Europa. En un libro muy importante que voy a utilizar abundantemente en esta primera parte de mi exposición, Randall Collins recuerda que en 1791, en toda la universidad de Königsberg, donde enseñaba Kant, estaban matriculados exactamente 47 estudiantes. En toda una década, solo hubo 6.000 estudiantes universitarios en Alemania.

---

<sup>1</sup> Texto de la conferencia inaugural de la edición número 8 de la Accelerated Academy: “¿Academia desacelerada? Encierros, entusiasmos y epidemias”, celebrada en Valencia los días 1 y 2 de octubre de 2021.

En aquel momento, los científicos e intelectuales ilustrados más conocidos eran, en su mayoría, no-académicos. Los puestos académicos estaban mal pagados y recibían presiones de la ortodoxia religiosa. La principal base de la innovación intelectual era el patrocinio: ya fuera el autopatrocinio, la dependencia de aristócratas interesados en la producción científica, las academias reales, los puestos gubernamentales, etc.

Y fue precisamente entonces cuando la institución universitaria estaba al borde del colapso, cuando se produjo en Alemania una rápida revolución organizativa de la que surgió la universidad de investigación de la que somos herederos. Se aprovechó la estructura de la universidad medieval, que fue reformada radicalmente para adaptarla a las nuevas necesidades de intelectuales y científicos. La universidad medieval había ganado la suficiente independencia respecto a la sociedad laica como para determinar su propia agenda de investigación y debate. La reforma universitaria que se inició en Alemania en el siglo XVIII hizo revivir esa combinación de independencia y creatividad basada en la discusión abierta y la aceleró. De este modo, por primera vez en la historia científicos e intelectuales tomaron el control de su propia base material.

No quiero que parezca que idealizo ese modelo académico, cuyo lado oscuro (social, académico y político) creo que es más que evidente. Precisamente, luego lo desarrollaré, pienso que muchas dinámicas académicas reaccionarias se basan en idealizaciones nostálgicas de esa situación. Dicho esto, me parece que en el núcleo mismo de la contrarreforma académica neoliberal está el ataque a la autonomía científica y educativa de la universidad ilustrada.

### **El ataque neoliberal a la educación superior**

Aún más, si me parece que merece la pena recordar los orígenes históricos de la universidad moderna es porque creo que la estrategia de la contrarreforma académica neoliberal tiene algunos puntos en común con esos orígenes. Tal vez porque no hay tantas maneras de poner patas arriba una institución. Al igual que los ilustrados alemanes, los neoliberales conservaron algunos elementos muy concretos –como la competencia intelectual– de las estructuras universitarias precedentes y los hipertrofiaron. La diferencia es que no crearon un marco institucional nuevo –con nuevos compromisos científicos, éticos y culturales compartidos–, sino que dejaron esos dispositivos de innovación intelectual flotando a la deriva y sujetos, en todo caso, a la iniciativa individual. Los convirtieron en mecanismos de gobernanza, que se pueden intensificar o hibernar según las necesidades del mercado y el Estado.

El propio Randall Collins lo sintetiza bien, aunque de forma muy parcial, cuando analiza los dilemas de la academia contemporánea. Dice: “Nuestra posición estructural como intelectuales

puede resumirse en la frase: pérdida de un centro de conflictos que se entrecruzan, pérdida del pequeño círculo de círculos en el que pueden estar focalizados nuestros debates. No es un centro de acuerdos lo que falta. Los periodos creativos intelectuales nunca lo tuvieron. Lo que se ha perdido es un nexo en el que se tensen los desacuerdos”. En sociología tenemos un nombre para ese “nexo que tensa los desacuerdos”: institucionalidad.

La universidad neoliberal conserva algunos de los elementos organizativos de la universidad moderna e ilustrada, en muchos casos, de hecho, es una academia aumentada. Pero esos elementos están desgajados, desincrustados, de su contexto institucional, de la red de compromisos que les daban sentido; insisto, a veces un sentido políticamente imperialista, sexista y clasista. Voy a mencionar, muy brevemente, tres de estos procesos de desincrustamiento o desinstitucionalización.

#### **A. Primer proceso de desincrustamiento. Ideología de la libre elección como degradación de la autonomía**

La autonomía no fue solo un factor material y organizativo central en la academia moderna. También tuvo una profunda dimensión normativa. La universidad ilustrada es un proyecto vinculado a la idea de Bildung, con sus respectivas declinaciones nacionales, como algo significativamente distinto de la Erziehung (educación) tradicional, entendida como un proceso pasivo de recepción de contenidos avalados por la tradición. La Bildung, en cambio, implicaba un cultivo activo que es el autodesarrollo, la autoactividad, el autodespliegue... la autonomía construida en común. Por eso la Bildung tenía un fuerte contenido político, pues las aspiraciones compartidas de los hombres y las mujeres de Bildung contradecían directamente las pretensiones de legitimidad fundadas en el nacimiento y en la posición social.

La contrarreforma académica neoliberal tradujo esa centralidad de la autonomía en el campo científico e intelectual modernos en términos de ideología de la libre elección. La libre elección y la autonomía tienen un parecido de familia pero son significativamente diferentes. La libre elección tiene que ver con la desconfianza en la capacidad de las sociedades de masas para alcanzar consensos políticos. Para los partidarios del libre mercado, las sociedades contemporáneas son demasiado complejas como para llegar a acuerdos sistemáticos más allá de algunas dimensiones limitadas de su vida en común. La solución liberal es recurrir a un proceso de mercantilización que facilite la coordinación automática de las preferencias individuales —de las personas, las familias o las empresas—, sin necesidad de recurrir a procesos deliberativos potencialmente explosivos o

impositivos. Dados los encendidos debates sobre políticas científicas, estilos educativos y pedagogías, resulta muy tentador defender que la mejor opción es buscar mecanismos para que el mercado, o, en general, la competencia, regule este campo.

Por supuesto, lo que ofrece la libre elección es, en realidad, un proceso de fragmentación de las instituciones educativas, culturales y científicas que segmenta el acceso a ellas. De este modo, pone a disposición de grupos sociales relativamente amplios –las clases medias altas, ciertos centros universitarios de élite– estrategias de supervivencia para afrontar con ventaja los procesos de desigualdad social y establecer alianzas con las élites. En España, el éxito de ese proyecto en las enseñanzas medias ha sido arrollador. Y a todas luces es una dinámica que está llegando a la universidad, donde asistimos a un enorme crecimiento de la educación privada.

### **B. Segundo proceso de desincrustamiento. La educación no reglada como degradación de la crítica pedagógica**

La academia moderna nació del cuestionamiento de las estructuras académicas, científicas y pedagógicas tradicionales. Un consenso ilustrado básico era que la universidad medieval era un zombie intelectual. El debate era, en todo caso, si esa carcasa burocrática debía ser desechada, como se pensó en Francia, o podía reformarse radicalmente, como ocurrió en Alemania. Esas reformas tenían que ver con la dignificación de saberes subalternos como la filosofía, o la ingeniería y el cuestionamiento, en cambio, de otros como la teología. Pero también estaban relacionadas con la crítica radical de las prácticas pedagógicas y científicas heredadas. Desde entonces, los debates en torno a la estructura de los estudios universitarios y las políticas científicas, las estrategias docentes o las relaciones entre distintas disciplinas son un elemento consustancial a la universidad. La crítica pedagógico-científica, o al menos su posibilidad, es un elemento importante de la institucionalidad académica.

La versión neoliberal de esta crítica pedagógica es un ataque nihilista a la educación y la investigación regladas. Los curriculums y las instituciones académicas convencionales son cuestionados en beneficio de dispositivos educativos y científicos modulares y siempre cambiantes. La expresión más modesta de esta tendencia es la orgía de dobles y triples grados que vivimos en la universidad española y que, como sabéis, son una pura ficción administrativa. Sus versiones más extremas son proyectos afines a la ideología californiana. De hecho, algunos de los grandes triunfadores del capitalismo digital como Bill Gates o Peter Thiel, presumen de haber abandonado sus estudios universitarios. Es comprensible que el ataque a la educación reglada proceda del mundo de las telecomunicaciones. Los ideólogos de Silicon Valley conciben el conocimiento humano como el resultado de la agregación granular de fragmentos de información. Una vez que

se crean los cauces tecnológicos adecuados, la mano invisible digital genera un proceso de coordinación cognoscitiva no centralizada que da lugar a una especie de mente colmena. De nuevo, como en el caso de la ideología de la libre elección, coordinación sin procesos deliberativos democratizables.

El punto central de la modularidad es el rechazo de la ciencia y la educación como espacios en tensión pero parcialmente congruentes y respaldados por una comunidad de prácticas. Los críticos neoliberales no defienden acabar con la universidad para construir una institución alternativa como las escuelas profesionales ilustradas. La crítica a la educación reglada propone más bien una estrategia de destrucción creativa schumpeteriana, en la que la responsabilidad de los estudiantes y científicos no es someterse a ningún itinerario previsto y consensuado, sino subvertirlos buscando sendas poco transitadas que generen un valor añadido científico o pedagógico.

### **C. Tercer proceso de desincrustamiento. Ideología formativa como degradación de la función pública de la academia**

Una tercera dinámica de desincrustamiento neoliberal tiene que ver con el papel público de la investigación y el conocimiento. Desde sus orígenes, la universidad moderna ha sido considerada una pieza crucial de distintos proyectos de transformación política más amplios. Repito, porque es importante: estos proyectos no siempre han sido amables o emancipadores. Es algo muy evidente en los planes de Fichte, Humboldt o, en un contexto distinto, Attaturk. Pero también, por supuesto, en los proyectos de reforma de Lunacharski en la Rusia revolucionaria. El asalto de la lógica de mercado a esa función pública de la academia ha sido brutal y, lamentablemente, exitoso. Henry Giroux (2018: 17) lo resume perfectamente en *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*:

La universidad en cuanto esfera pública y democrática se encuentra al borde de la muerte. En muchos cuerpos de profesores reina la desmoralización ante la creciente pérdida de derechos y de poder (...). La desmoralización se traduce a menudo menos en la ira moral que en el cinismo, la adaptación y el retroceso hacia una forma estéril de profesionalismo (...). La guerra contra la enseñanza crítica forma parte de un intento en marcha por destruir la educación superior en cuanto esfera pública y democrática que permite a los intelectuales mantener una postura firme, correr riesgos, imaginar lo opuesto e ir a contracorriente.

Paradójicamente, el asalto a la función pública de la universidad no se produjo desde la desconfianza hacia los científicos y los expertos, ya que eso es más bien una característica del momento actual, reaccionario y postneoliberal. Más bien, al revés, la contrarreforma neoliberal

recogió este vínculo entre universidad y esfera pública y lo degradó transformándolo en algo que podríamos denominar “ideología formativa”. Resulta un tanto paradójico: al tiempo que el mercado dinamita las instituciones académicas, se exagera la importancia de la formación y se nos dice que la educación es la respuesta a la crisis económica, el colapso medioambiental, la desigualdad, la exclusión y, en general, a casi todo.

Las relaciones laborales capitalistas siempre han estado marcadas por una dialéctica compleja entre la cualificación y la descualificación de la fuerza de trabajo. Pero esa dinámica tradicional, relacionada con la tensión entre disciplina laboral e innovación tecnológica, hoy se ve complementada con un uso de la educación como herramienta de construcción de hegemonía. La exaltación de la educación a través de la ideología formativa es, básicamente, una forma de dulcificar la desigualdad a través de la meritocracia. La educación superior, entendida en un sentido muy concreto, se ha ido imponiendo como un mecanismo de mejora social individual y aconflictivo, un dispositivo desincrustado de cualquier marco normativo. No exige ni solidaridad entre los perdedores ni enfrentamientos con los ganadores: podemos remar todos juntos en el mismo barco de la excelencia, la ciencia aplicada y la enseñanza en inglés.

### **Algunos ejemplos de efectos concretos de la desinstitucionalización**

Todos estos procesos de desincrustación apuntan en la misma dirección: la destrucción de los procesos deliberativos que son una condición necesaria, aunque no suficiente, de la democratización. Soy consciente de que esta tesis es muy abstracta. Pero no resulta nada difícil pensar en ejemplos de efectos cotidianos dramáticos:

1- Los procedimientos mecánicos de *peer-review*, asociados a los rankings de calidad y la competitividad académicas, están acabando con las publicaciones científicas entendidas como espacios colegiados con objetivos compartidos a largo plazo. Los peligros de las prácticas editoriales tradicionales eran la arbitrariedad y la endogamia. Pero la academia neoliberal ha convertido la labor editorial en un conjunto de procedimientos automáticos de externalización del trabajo y adecuación a los criterios de las grandes bases de datos –trabajos que perfectamente podría desempeñar un robot–, privando a los editores de tomar decisiones complejas y arriesgadas.

2- En el campo de la enseñanza, las únicas críticas pedagógicas disponibles son las de la innovación educativa *trendy*, que vandaliza la tradición de pedagogía crítica. O bien proyectos de intensificación tecnológica acéfala que intentan sustituir la labor docente por un puñado de charlas TED. Es algo

que hemos visto en abundancia durante la pandemia. La única discusión pedagógica que hemos tenido ha sido elegir entre Teams, Google Meet o Zoom.

3- La competencia de individuos o grupos de investigación está generando procesos catastróficos de concentración científica. Todos nos dedicamos a los mismos temas, que han sido establecidos, sin debate previo, por algunas instancias de intereses opacos. Alguien me contó que a finales del XIX en la universidad alemana no se aceptaban tesis doctorales en física que no trataran sobre el problema del cuerpo negro. No sé si es verdad, pero en todo caso esa es una decisión en política científica como resultado de una deliberación compartida. Hoy la investigación se parece al mercado de la moda: hoy se pone de moda el triquini y los estudios de caso, mañana la falda pantalón y los estudios longitudinales. Lo digo en broma, pero la ausencia de un entorno institucional que apueste por proyectos poco rentables académica y económicamente en el corto plazo es terrible. Poca gente se dedica a investigaciones que solo darán frutos en el largo plazo, o investigaciones dedicadas a la replicación y la confirmación. De hecho, la crisis de replicación es un problema metodológico brutal.

4- Los mecanismos desinstitucionalizados de evaluación de las carreras académicas conducen a una elitización invisible pero extrema. Los viejos mecanismos de reclutamiento endogámico basados en el capricho y las relaciones de dependencia eran horribles. Pero las mecánicas darwinianas de las agencias de evaluación alientan otras formas de elitismo, como disponer de capital familiar para no tener que abandonar la ultramaratón académica en cuya línea de meta nos espera un contrato estable.

### **De la desaceleración a la reacción**

Creo que la crisis del COVID-19 ha sacado a la luz pública la descomposición de ese proyecto económico, político, social y cultural que hemos llamado globalización neoliberal. No quiero decir que los procesos de mercantilización se hayan paralizado. Al contrario, en muchos casos son más agresivos que nunca. Pero ya no generan consensos sociales con aspiraciones universalistas que se expresan en una cultura compartida.

En estos contextos de crisis de legitimidad de las utopías mercantiles siempre aparecen contramovimientos, propuestas de repolitización alternativas a ese régimen en descomposición. Propuestas que a veces pueden ser emancipadoras e igualitarias. Y otras veces son reaccionarias y

conservadoras. Las propuestas reaccionarias tienden a fructificar allí donde los proyectos progresistas no han conseguido prender, por el motivo que sea.

Creo que eso es justamente lo que está ocurriendo en la academia, en la investigación, en la educación y en la cultura en general. La educación y las políticas científicas cada vez se están convirtiendo más en un nicho reaccionario, un espacio social donde se pueden defender posturas muy conservadoras que aspiran a presentarse, al mismo tiempo, como una solución de sentido común a los problemas científico/educativos y una salida a la mercantilización y la destrucción creativa. Es algo que siempre ha ocurrido en espacios como el de la identidad nacional o la seguridad ciudadana, en los que la izquierda tiene dificultades para desarrollar proyectos propios. Pero hasta ahora no había pasado, o no había pasado con tanta intensidad, en la educación.

En parte, creo que la razón es que durante años la respuesta de la izquierda educativa a los ataques mercantilizadores ha sido una dinámica de bunkerización. Nos hemos atrincherado en la idea de que todo está bien y solo necesitamos más dinero. O bien de que todo está mal, pero que solo se podrá empezar a solucionar cuando haya más dinero. Durante muchos años no hemos sido capaces de intervenir, por distintos motivos que no quiero juzgar, en los debates sobre la calidad de la docencia, la definición de políticas científicas, la transformación de los currículos, los procesos de selección de los profesores, o la evaluación durante la carrera docente.

¿Cómo sería una ANECA progresista? ¿Qué alternativas queremos para impulsar el reclutamiento de investigadoras con talento? ¿Cómo queremos que se diseñen las políticas científicas, con todo lo que ello implica? ¿Qué mecanismos de democratización y modernización académica queremos impulsar? ¿Cómo combatimos la endogamia y las prácticas académicas mafiosas sin caer en el darwinismo académico? ¿Cómo acabamos con el ritualismo burocrático? ¿Qué sistema de reclutamiento y supervisión queremos si no nos gustan los que hay? ¿Nos parece que cantar un montón de temas en una oposición o haber publicado unos cuantos JCR es una demostración de que eres capaz de algo tan difícil como enseñar a jóvenes universitarios?

La ausencia de respuestas a esas preguntas deja el campo libre para que, en el vacío que queda cuando se desmoronan las respuestas mercantilizadoras a la pregunta por la educación y la ciencia, irrumpen proyectos reaccionarios que miran al pasado con nostalgia. Porque los reaccionarios siempre tienen una respuesta de antemano a todas esas preguntas. Quieren lo que había antes. Nunca se sabe muy bien antes de qué: antes de la ANECA, antes del plan Bolonia, sospecho que también antes de la Transición a la Democracia.

Por resumirlo con una caricatura grosera, el argumento compartido por los reaccionarios científicos y pedagógicos sería algo así como: un montón de progres buenistas, en el sentido de naif, no de seguidores de Gustavo Bueno, han intentado convertir la ciencia y la educación universitaria en algo divertido y moralizante, una especie de parque temático educativo en el que prima el interés por la diversidad y la justicia social frente al rigor científico, o la atención a las necesidades emocionales frente a la adquisición de contenidos pura y dura. El resultado habría sido magufismo, pseudociencias o, en el mejor de los casos, ciencia blanda, malos estudiantes, desprecio a los expertos, etc. Para los reaccionarios, el progresismo científico se habría convertido en el tonto útil del neoliberalismo, le habría hecho el juego al neoliberalismo. La solución sería volver a los recios y viriles valores ilustrados previos a la mercantilización. Toda la pedagogía que necesitamos fue diseñada en un *gymnasium* bávaro a principios del siglo XIX, en un laboratorio parisino de principios del siglo XX. Cualquier tipo de innovación en la pedagogía o en el diseño de las políticas científicas es una claudicación anti-ilustrada.

La reacción antipedagógica interviene en los mismos vectores de desincrustamiento que he mencionado pero en lugar de un proyecto de reinstitucionalización emancipador, propone la nostalgia de un pasado que nunca fue. Por supuesto están en contra de la ideología de la libertad de elección, pero tienden a pensar que la única motivación de las demandas de libertad educativa es el clientelismo. En las enseñanzas medias, la mercantilización ofrece a las familias pautas educativas a la carta, degradando la autonomía educativa de los docentes para satisfacer los deseos de personas que tienen tan poco derecho a intervenir en un aula como en un quirófano. En la universidad eso se pondría de manifiesto en la proliferación de titulaciones pintorescas adaptadas a las demandas o intereses más peregrinos de los estudiantes, o las supuestas necesidades del mercado de trabajo.

Como suele ocurrir, hay algo de verdad en esa descripción pero también bastante cinismo y demagogia. Pues coloca del lado de los académicos el desinterés ilustrado y del lado de familias, estudiantes y ciudadanas, las visiones parciales, interesadas y cortoplacistas. A menudo, las cosas son exactamente al revés. Lo cierto es que a veces son las familias, los estudiantes o, en general, la ciudadanía quienes defienden los intereses universalistas e ilustrados frente al corporativismo docente. Porque a menudo los debates sobre los contenidos de los currículos son en buena medida peleas corporativistas. Hace poco colaboré en una reforma de un grado importante de mi universidad. Al empezar las reuniones se dijo algo que me dejó de piedra: el punto de partida era que el número de horas que imparte cada departamento no se iba a cambiar, porque eso abriría un

montón de conflictos. Y a continuación, claro, hubo toda clase de discursos muy engolados sobre la importancia de distintas disciplinas en ese grado. Como si no hubiésemos partido, como algo incuestionable, de una aceptación de los intereses corporativos de cada departamento y estuviéramos discutiendo en serio de la estructura del grado idónea desde un punto de vista científico y pedagógico.

Ocorre algo parecido con la crítica de la educación y la ciencia reglada que, por supuesto, los reaccionarios rechazan con virulencia. Para mí, el problema de la modularidad y la crítica de la educación reglada no son los contenidos ni la metodología, sino el nihilismo anti-institucional que promueven. Pero la cuestión es que hay también una forma de nihilismo reaccionario y burocratizante, que conocemos bien en la academia. Criticamos ciertos usos de la tecnología porque entendemos que están dirigidos a destruir la institución educativa, de los rituales que nos reúnen cada mañana y generan espacios complejos de socialización. La digitalización es particularmente exitosa cuando ese entramado sociológico ha sido destruido y sus ruinas insignificantes pueden ser sustituidas con éxito por una charla TED. Esa destrucción se puede deber al mercado pero también a la mala praxis. A veces la digitalización extrema tiene éxito, en el sentido de que es aceptada, porque muchos estudiantes sienten, con toda la razón, que no pierden nada con ella. ¿Un vídeo sustituye una clase? Pues a veces sí. Y a veces con ventaja. Porque al menos el vídeo puedes pasarlo a doble velocidad y ganar media hora de vida.

El mensaje de fondo de los neoreaccionarios es que tenemos que conformarnos con lo que hubo. Que aquellas universidades, aún estas universidades, llenas de corrupción, nepotismo, racismo sexismo y clasismo son la única arcadía feliz a la que podemos aspirar. Reconstruir la institucionalidad científica y educativa es reconstruir un espacio siempre abierto a la reforma y la mejora. Reconstruir la academia como esfera pública y democrática es lo contrario de la nostalgia. Si queremos mirar al pasado, deberíamos hacerlo hacia las tradiciones de pedagogía crítica igualitarista o de políticas científicas que entienden que el debate público y la participación ciudadana no son una amenaza para la ciencia sino los cimientos de su autonomía.

## **Referencias**

Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.



## Capítulo 2

### Academia (des)acelerada<sup>2</sup>

#### (De)celerating academy

**Remedios Zafra**

*Consejo Superior de Investigaciones Científicas*

**Resumen:**

Este texto está basado en mis ensayos *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital* (2017), *(h)adas. Mujeres que crean, programan, prosumen, teclean* (2013) y *Ojos y capital* (2015).

**Palabras clave:**

Entusiasmo; capitalismo; precariedad; cultura-red.

**Abstract:**

This text is based on my essays *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital* (2017), *(h)adas. Mujeres que crean, programan, prosumen, teclean* (2013) and *Ojos y capital* (2015).

**Keywords:**

Enthusiasm; capitalism; precarity; culture-network.

### 1. Introducción

La sala resplandecía. La luz salía de todas partes, incluso de las personas que allí se congregaban bajo el cartel “Congreso Internacional”. Eran luces eléctricas que les conferían un aire robótico a los asistentes. Era tanta la luz que apenas se divisaban siluetas ni rasgos, sombras o irregularidades. Vestidos de lo mismo presentaban sus *papers* midiendo sus palabras entre tablas y estadísticas y a ellos mismos arropados por sus competitivos índices de impacto [...]. Desde fuera quienes miraban se quedaban atónitos viendo el tono mecánico de la producción hilada como una cadena: tesis, comunicaciones, congresos,

---

<sup>2</sup> Texto de la conferencia de clausura de la edición número 8 de la Accelerated Academy: “¿Academia desacelerada? Encierros, entusiasmos y epidemias”, celebrada en Valencia los días 1 y 2 de octubre de 2021.

publicaciones en revistas (repetir indefinidamente hasta que el hielo se endurezca). Todo formalmente impecable [...]. No importaba la irrelevancia y repetición de esa hiperproductiva actividad. Lo importante es que fuera cuantificable y alimentara los historiales competitivos de los entusiastas (Zafra, 2017:75).

La elección [...] es entre fuerzas creativas [...] y fuerzas de domesticación (Deleuze, en Guigou 2001: 123-134).

Me fascina (tanto como me asusta) que la fuerza creadora que percibo frente al ordenador con el que ahora escribo, hable de la increíble potencia humana y que desde esta máquina vislumbre la posibilidad tanto de una vida “domesticada” como de una posible “emancipada”. Puede que a dicha razón se sumen las incontables horas que frente a ella oscilo entre el trabajo, la lectura, la espera, el agotamiento y la escritura. Pero soy una entusiasta.

La pasión por el trabajo intelectual comenzó como un desvío, un gusto reiterado, como un hacer que seduce y “arrastra” (Zafra, 2017). Y adonde te lleva, un “imperativo”: o bien dejar de mirar o mirar desde lo que te arrastra. O bien dejar de crear o crear desde lo que te arrastra. Para muchas personas empujadas por esta tracción, el único añadido que ha servido para diferenciar la afición del oficio ha sido la formación y la expectativa, legitimando un dominio y conocimiento de la actividad realizada y, como consecuencia, su argumentación como base para convertir lo que se hace por gusto en un ejercicio profesional y remunerado llamado empleo. Un ejercicio que funciona como inspiración e incentivo de un posible proyecto futuro.

A esa inclinación por una actividad que reiterada se convierte en afición que “punza” (Barthes, 2010) y que llama a volver solemos llamarla “vocación”. Es fácilmente distinguible porque viene vestida de entusiasmo, de enganche y de disfrute en ese “hacer”. Hay vocaciones de muy distinta naturaleza, pero diría que en las profesiones intelectuales, académicas y creativas el “entusiasmo” está singularmente alentado.

Alrededor de este entusiasmo que nace de una vocación intelectual hoy se congregan docentes y doctores, becarios con y sin sueldo, profesores contratados por horas e interinos, doctorandas embarazadas, escritores de gran vocación, falsos autónomos, colaboradores de posgrado, estudiantes en prácticas, polivalentes artistas-comisarios, críticos y gestores culturales, investigadores posdoctorales o en formación, productores creativos diversos que compiten y siempre están “conectados”.

En la actualidad, muchos de esos trabajadores combinan su vocación con estos trabajos culturales y académicos habitualmente temporales, mediados por burocracias, evaluaciones y convocatorias

competitivas, concatenando colaboraciones desde sus habitaciones conectadas, trabajos que cierran sus puertas en vacaciones para no pagarlas, actividades por las que cobran poco o en ocasiones hasta pagan ellos, mientras con mucha frecuencia les dicen: “Qué suerte tienes, dedicarte a eso que te gusta”. Y he aquí un asunto importante para entender cómo ese poder entusiasta que nace de un impulso sincero de quien “ama un hacer” es hoy fácilmente instrumentalizado por un sistema laboral y económico sostenido en la precariedad y en la esquilmación del capital simbólico.

Un sistema donde el riesgo no es solo el daño de apagamiento íntimo, sino la neutralización de los trabajadores del conocimiento (intelectuales, académicos y creativos) cuando “normalizan” este escenario de precariedad, y cuando para vencerlo se les orienta a competir y acumular números, no necesariamente generando valor ni conocimiento. Para el capitalismo es fácil rentabilizar ese “entusiasmo” en un marco de producción inmaterial, manteniendo los ritmos de la maquinaria productiva y la velocidad y ansiedad competitiva. Lo es bajo el señuelo entusiasta del capital simbólico, la vanidad y el anticipar que, en tanto nace de un gustar, “se hará de todas maneras”.

En este escenario, es fácil caer en la inercia de aceptar y “hacer”, por pasión, por responsabilidad, por miedo a romper vínculos con quienes piden (habitualmente también precarios o autoexplotados), por la angustia de estar desempleados o, simplemente, porque en ese “aceptar” se vislumbran semillas para proyectos futuros más estables. Es fácil concebir este entusiasmo como fuerza interna y motivadora que hace de motor para trabajos creativos y académicos, pero que puede funcionar también como carta de presentación de un trabajador apasionado y complaciente que siente que, entre la multitud de personas cualificadas y sin empleo, debe posicionarse como el más entusiasta para ser elegido, allí donde todo es cuantificado y evaluado.

Porque todo entusiasta aspira a desarrollar su práctica con plenitud y, dado que solo encuentra temporalidad, se convierte en candidato o aspirante a trabajos precarios que se le presentan como “premio” después de un proceso competitivo; por ejemplo, unas prácticas no remuneradas, una beca en cuyo ejercicio pierde dinero, un trabajo pagado con certificados o con visibilidad. Es fácil entonces verse inscrito en esa vulnerabilidad que tanto caracteriza a muchos, que se normaliza y pasa más desapercibida.

En este contexto el asunto del capital simbólico es esencial, pues se sigue alimentando su suficiencia y valor respecto al trabajo remunerado. Bajo la consideración de que la hiperproducción digital permite elegir entre muchísima variedad y ser visto es ya un premio, pero también

defendiendo cómo el disfrute que se presupone al creador puede operar como pago, así como hoy también se consideran pago los seguidores y la audiencia cuantificada.

Pasa, sin embargo, que no es lo mismo pagar con “capital simbólico” a un rico que a un pobre. Porque son fuerzas increíblemente conservadoras las que alimentan este pago inmaterial como algo suficiente. Pago inmaterial que en el rico se convierte en “prestigio”, y en el pobre en “frustración” y abandono por necesidad de dedicar sus tiempos a ese otro trabajo que le permita vivir o cuidar de las vidas cercanas. Aceptar que solo los ricos o los valientes puedan crear y vivir de ello es claudicar a repetir la historia de desigualdad que ya conocemos.

En el carácter precario de la mayoría de los trabajos intelectuales, académicos y creativos disponibles hoy radica además la situación ventajosa de quien contrata hoy movido por esa precariedad que da la maximización racionalista de “menor inversión y mayor beneficio”. Pero también ahí se acomoda la excusa de temporalidad de quien trabaja soñando con algo mejor, donde su entusiasmo podrá ser usado como argumento para legitimar su explotación, su pago con experiencia o su apagamiento crítico, conformándose con dedicarse gratis a algo que orbita alrededor de la vocación, invirtiendo en un futuro que se aleja con el tiempo, una “vida siempre pospuesta” o cobrando de otra manera (inmaterial y casi siempre numérica), pongamos: experiencia, certificados, visibilidad, afecto, reconocimiento, seguidores y *likes* que alimenten mínimamente su vanidad o su malherida expectativa vital.

## **2. Números (no) hacen palabras**

“Siempre que es posible, la palabra y la gramática [...] se sustituyen por el cuadro estadístico, la curva o el gráfico” (Steiner, 2003:22). Frente a las ciencias narrativas y “de lo pequeño” como la etnografía, hoy el conocimiento como “cultura” y como “trabajo” viene dominado por ciencias numéricas como la estadística, las matemáticas, la sociología o la economía. Lo que propongo en este texto es abordar las transformaciones del conocimiento desde dos puntos de entrada. De un lado, la pareja “capitalismo” y “cultura-red”, de otro, la pregunta por la hiperproducción y el ya apuntado riesgo de neutralización de los trabajadores de la academia bajo una actividad precaria.

Veamos, un trabajador del conocimiento se presenta hoy por un currículum no apoyado en el conocimiento adquirido, es decir no “narrativo”, sino claramente aditivo, por ejemplo: dos doctorados, 16 cursos, 50 conferencias, doce artículos en revistas indexadas. También puede presentarse por su perfil público, por lo seleccionado algorítmicamente por Google o por un determinado número de artículos citados. Como lo publicado, los trabajadores contemporáneos

“expuestos” también se nos presentan con un mayor o menor valor dependiente de su número de citas, así como otros vienen presentados por sus seguidores o likes. Bajo una primera impresión, los trabajadores trabajan para una sociedad que se dice del conocimiento, siendo más del ruido, la recolección y la apariencia.

Con frecuencia las prácticas inscritas en la cultura-red tienden a ser operacionalizadas. “Si está de acuerdo pulse 1, en desacuerdo pulse 2”. Todo pide ser encajado en un mundo que permite visibilizar información, invisibilizándose como lente e invisibilizando gran parte del conocimiento que genera dicha asociación. Un mundo operacionalizado del que no cabe pasar por alto algo llamativo, quienes lo configuran y controlan no están en las esferas de dominio público ciudadano regidos de manera democrática, sino que vienen de la economía y el mercado. Son, además, extremadamente parecidos. Los líderes tecnológicos que hoy sostienen las industrias digitales siguen siendo mayoritariamente hombres que trabajan en lugares muy localizados del planeta y que siendo jóvenes convirtieron su afición tecnológica en su trabajo. Hombres que han creado toda una mitología alrededor de la “cultura de garaje” y la educación no formal en el ámbito tecnológico.

Hay en el hábitat digital que se nos ha hecho cotidiano una música familiar que parece reiterar la filosofía neoliberal de quien “se hace a sí mismo”, motivando esta búsqueda a través de propuestas digitales que aparentan ser electivas cuando en su premeditación anticipatoria terminan por hacerse “performativas”. Asunto que coincide con las derivas mercantilistas del conocimiento en la universidad, formalizando relaciones de producción y reproducción científica que ceden la gestión del valor y el pensar a los indicadores métricos de productividad y a la expedición de títulos.

Existe una discontinuidad cultural derivada de lo acontecido en las últimas décadas en gran parte del mundo, me refiero al acceso cada vez más normalizado a la educación pública que ha permitido que varias generaciones que veníamos de contextos humildes y sin estudios por fin podamos estudiar, incluso podamos soñar con dedicarnos a esos trabajos creativos o intelectuales que la familia nos animaba a descartar y asumir, en todo caso, como afición. En España, por ejemplo, son muchas las personas que desde los años setenta y ochenta han optado por una formación orientada al ámbito creativo, humanístico y cultural, generando un excedente de personas cualificadas, muchas desempleadas o con empleos temporales y precarios.

Inevitablemente, las personas se frustran cuando el sistema educativo y social estimula, y después defrauda. El riesgo no puede pasarse por alto pues implica cuestionar y denostar la educación

pública donde suele alimentarse la expectativa y la meritocracia para encontrarse después con un “sálvese quien pueda”, o incluso con un “vengarse”, difamando dicho sistema. Una jugada perfecta para los poderes conservadores que se afanan en cuestionar el valor de lo público frente a su adornado, individualista y en apariencia flexible mundo de oportunidades. Y claro que la clase económica parapetada y controladora del capital se guarda de, en este trance, no estar expuesta, alentando este cuestionamiento y reivindicando en las empresas tecnológicas el sostén de un modelo educativo más flexible, objetivo y barato, más preparado para pandemias, crisis y trabajos en casa, más liberal.

Pero mienten quienes consideran que ese peso en el “uno mismo” no es más bien un “deja que te eduquemos nosotros”. El riesgo se cierne sobre el más valioso corazón de las democracias avanzadas, la garantía de un sistema de educación universal y público no cedido al mercado y el capital. En este contexto nuevas formas de autoexplotación y precariedad se normalizan bajo luminosos carteles de excelencia universitaria, donde la educación neoliberal, no solo ha favorecido la mercantilización del conocimiento, sino el asentamiento de un lazo social y laboral liviano y frágil apoyado en el individualismo y en la impostura.

Cabría entonces preguntarse: ¿Qué supone hoy neutralizar a los trabajadores del conocimiento bajo estas lógicas de cuantificación y precariedad en la cultura-red?, ¿Cómo contribuyen estos procesos a dificultar la construcción colectiva y de conocimiento como bien común? Para tratar estas preguntas les propongo transitar por estas líneas de fuga:

- a. Cuando los criterios los dicta el mercado y la crisis de la academia.
- b. Aceleración y exceso como categorías precarias en la cultura-red.
- c. Refuerzo individualista y crisis del conocimiento como “bien común”.

### **3. Cuando los criterios los dicta el mercado y la crisis de la academia**

Se recomienda citar a la propia revista. Por ejemplo, a J y a M que escribieron sobre ese tema. Citarlos nos beneficiará a todos, especialmente al posicionamiento de esta revista y a su impacto (Boom). Debe cambiar su estilo, esto es una revista académica [...] es fundamental que para citar a otro se atenga a las normas APA. Si publicamos su texto esperamos que nos ayude a que otras personas citen esta revista. Le rogamos que la ponga en primer lugar en las 10 encuestas anuales que reciba sobre publicaciones en su área. No olvide que es importante para usted publicar aquí, olvídense de libros. Recuerde que en el futuro la academia solo leerá y publicará en estas revistas (Zafra, 2017: 82).

Hoy capitalismo y Red afectan al contexto académico del que muchos esperamos algo más que una resistencia intelectual y crítica, contexto que últimamente parece haber derivado a permanentes

estados de evaluación y autoevaluación, internacionalización e hiperproducción siempre indexada, burocratización y dinámicas camufladas de falsa objetividad que dejan bastante mermados la libertad y los “modos de hacer” propios del arte y la filosofía y de muchos investigadores, a menudo los más críticos, que son empujados fuera de la academia por no ceñirse a las lógicas acumulativas y de cuestionable indexación mercantilista.

Por un lado, la infiltración del mercado en el saber y el viraje neoliberal del mundo académico hace descansar su práctica en sistemas que buscan ante todo “objetivarse”. Sistemas que establecen como prioridad cuantificar las cosas y que, a riesgo de simplificarlas, precisan traducirlas a datos. Podrán así viajar más rápido y ordenarse más fácilmente, empujando fuera aquellos aspectos del pensamiento más complejos, ambiguos, matizados, e incluso contradictorios.

Sin embargo, rara vez los números por sí solos han aportado aristas a nuestro conocimiento o a nuestro gobierno de la posibilidad humana. De hecho, cabe sospechar si las transformaciones de la academia en un marco capitalista se están haciendo a costa de diluir las posibilidades de afectación crítica del arte, la práctica y el pensamiento reflexivos más lentos, grandes víctimas de este viraje, a costa de precarizar a sus agentes entusiastas en beneficio de una productividad cedida a los rankings.

Esta lógica de acumulación y crecimiento se apoya en la “cantidad” y en “el lugar donde publicas”, y no tanto “en lo qué publicas” ni tampoco en lo que piensas, se alimenta de índices de impacto y se afana por crear valor con ellos. No importa si en el tránsito debe despojar a las obras creativas de los grados de dificultad, ética y sombra que todo “conocimiento libre” precisa para interactuar, para hacerlo en una cultura del “saber” radicalmente distinta después de Internet.

Que las ambiciones de rigor predictivo colonicen la diversidad del conocimiento es un riesgo, tanto como prescindir de la imaginación, el titubeo, la crítica y la experimentación, el conocimiento no puede penalizar la disensión y la creatividad, ni sostenerse solamente o de manera prioritaria bajo esta primacía que empuja fuera de sus revistas, por ejemplo, a todo artículo o trabajo que no se atenga a una determinada “forma de decir”. Ustedes y yo sabemos que restringir las formas de decir supone restringir las formas de pensar. Recuerdo la reflexión de Rich (1993), al preguntarse si objetividad científica no es acaso el nombre que han dado muchos hombres a su propia subjetividad. Y me pregunto, ¿cuál es la neutralidad impostada de ahora?

Ayuda el apagamiento de los trabajadores del conocimiento demasiado entretenidos en su promoción encadenando temporalidad precaria, en la autogestión de números y acreditaciones. Aquellos que debieran dedicarse a investigar y crear orientan sus tiempos a justificar y encajar conceptos en números, números en casillas, cumplimentando infinitos trámites, cansándose de antemano, no solo para recuperar su concentración, sino también para aliarse colectivamente, rebajando su pasión intelectual, dificultando su pasión política. Y me parece que esta inercia es peligrosa, que el riesgo es la pérdida de lo más valioso: la libertad que convierte a la creatividad humana en algo transformador, algo que nos permitiría conocer más y mejor, investigar, resolver, imaginar, entender, alimentar igualdad, justo lo que esperamos de la cultura que “perturba” y “emancipa”.

Pero, ¿por qué estas lógicas de burocratización son enemigas de la cultura y el conocimiento? En primer lugar, porque se apropian de los viejos tiempos de vida que no es trabajo y engullen la posibilidad de crear e investigar desde la disponibilidad de “tiempo” y la “concentración”, un bien valioso pero escaso, derivando a la autoexplotación de las personas. No hay sistema de dominio más eficaz que convertir a los sujetos en agentes mantenedores de su propia subordinación (la analogía con el patriarcado es clara).

Y, como si afectados por la mala conciencia de derroche de grandes cantidades de dinero donado a la libre disposición, se intenta desviar todo el esfuerzo de justificación a los niveles más bajos de contratación, a los más bajos y precarios donde el trabajo implica producir, generar memorias, difundir actos, contabilizar interés de los medios, dar cuentas de la mínima inversión realizada, pedir recibos, hacer informes, cumplimentar periódicamente cambiantes bases de datos para evaluarlo todo; es decir, realizar el trabajo de “otros que no se contratan” para abaratar costes, bajo el eufemismo tecnológico de flexibilidad y “autogestión”. Y al trabajo administrativo hay que añadir, en la invisibilidad de los cuartos propios conectados, las horas líquidas e interminables que requiere un trabajo intelectual “con sentido” (lectura, escritura, investigación), o en su boicoteo, encadenar la elaboración de pastiches para seguir el ritmo productivo evitando el conflicto de frenar y negarse.

Mi impresión es que la racionalidad académica enferma sí se apoya en burocracia, precariedad y objetivación numérica. Creo que esto sería señal de un riesgo cercano, una cultura académica “envasada” y cedida al mercado, que prima criterios derivados de las ciencias que mejor sirven al neoliberalismo, utilizadas como modelo de encaje imposible para “otras formas” de pensar y conocer como arte y humanidades, donde la subjetividad, el riesgo creativo y el posicionamiento crítico son grandes damnificados.

#### 4. Aceleración y exceso como categorías precarias en la cultura-red

Su trabajo es poco productivo y no genera citas, esmérese Sibila, esmérese. Si su trabajo no nos ayuda a subir puestos en el *ranking*, no tendremos la inversión que necesitamos, sin la inversión no habrá contrataciones, sin contrataciones usted no podrá concursar ni competir para lograr alguna beca o contrato a tiempo parcial (Zafra, 2017:82).

Muchos soñamos con que lleguen las vacaciones, no para descansar, sino para por fin “trabajar” con concentración en lo que se espera de nosotros, ponernos al día en lecturas y textos. Esto acontece en un mundo “ansioso”, donde se alimenta la sensación de aceleración y urgencia, de producir sin descanso bajo la sensación de que “hay que darlo todo, en todo momento”. Y me parece que es sintomático de una época que penaliza el tiempo para pensar y que tiende a sustituir la reflexión, la escucha y el disenso por botones y, cada vez más, por ansiolíticos. Lo que perturba no es enfrentado ya como parte de un proceso cognitivo, sino respondido con una pastilla o un botón tranquilizador que calma, pero permite seguir activo.

En los procesos de aceleración cotidianos, frente al esfuerzo (y el tiempo) que exige la conciencia, derivar hacia lo intuitivo va más con los tiempos rápidos que llevan a delegar en la máquina. Y resulta descriptivo que, en un momento definido por la extrema disponibilidad de información y datos, pruebas, hechos e investigación, nuestra vida está más que nunca sometida a la apariencia y a la precariedad de lo descartable.

Para argumentar esta idea, parto de una cuestión primera, casi fundacional: la Red como estructura “horizontal” y, en apariencia, “desjerarquizada”. Si antes unos pocos creaban para muchos, hoy muchos creamos para muchos. Hemos pasado a ser “productores” y gestores de mundo *online*. Contar y hacer circular, pero también acceder a lo que cuentan otros nos facilita disponer de un increíble mundo digitalizado y apropiable de experiencias, información, datos instantáneos y mucho ruido.

Horizontalidad (de todos a todos) que genera un mundo inabarcable. Y, en consecuencia, limitaciones causadas por la saturación de este exceso. Pasa entonces que, huyendo de viejas formas de poder, la Red nos devuelve otras formas de jerarquía, justificadas en una necesaria gestión del excedente. Y cierto que *a priori* todos participamos de dicha gestión, pero no pasa desapercibido el progresivo control de las monopolizadoras industrias digitales, capaces de convertir la lógica algorítmica y las herramientas de búsqueda y visibilización en el nuevo “tótem”

global de la época. Su interiorización resulta llamativa en su doble juego: de un lado, “visibilización” de mundo, de otro, “invisibilización” de lente.

Y me parece que la “aceleración” y “exceso” funcionan aquí como mecanismos de precariedad en las redes, entre otras cosas porque cuando la abundancia se convierte en exceso se convierte en ceguera y censura por saturación de estímulos. Así, pareciera que la acumulación como exceso pide ayuda extra, delegando en la máquina. De ahí que los instrumentos de búsqueda y posicionamiento se eleven hoy como el nuevo poder que presuponemos neutral, “el testigo modesto de Haraway”, ese dios Google que responde y crea valor y mundo.

Este asunto apunta al corazón de la cultura, pues se trata de la creación de nuevos sistemas de valor cada vez más apoyados en “lo más visto, compartido, enlazado o difundido”. Puede ser que también “lo más leído”, pero en este caso sería un leer más propio del surfear un texto como una imagen. Teniendo en cuenta que la lógica que gestiona esta abundancia en tanto grandes, descomunales números no puede sino ser “estadística”, no resulta extraño descubrir esta rápida equivalencia que (en sintonía con el poder que en las últimas décadas ha enlazado medios y “audiencias”) equipara lo más visto a lo más valioso.

Así, la frenética cultura-red se sostiene más en base a la “impresión” que a la “concentración”. Más en la captura de pantalla que en la reflexión pausada. Pasando por alto que “lo más visto” conlleva un amplísimo abanico de posibilidades. Y que el logro cuantitativo no debiera ampliar su significado más allá de lo numérico, igual que lo hace un “Guinness”, pero advierto en esta asignación la construcción de un marcado valor cultural. Es decir, el señuelo de un sistema construido en base a la gestión y acumulación de grandes números que los reivindica como máxima garantía, como una audiencia que se retroalimenta, porque solo cuantificando y objetivando se puede hacer operativa la respuesta, el archivo, el sujeto convertido en dato y producto.

Esta precariedad de la que hablo es también la del “presente continuo”, la de la vida que caduca demasiado rápido y que dificulta el tiempo de pensamiento, favoreciendo pasar epidérmicamente por las cosas, “parecer” frente a “ser”. Y este asunto me parece importante entre otras cosas porque alimenta la ansiedad contemporánea como base del “consumo” como respuesta, pero muy especialmente porque los imaginarios conservadores se valen de la “aceleración” para repetirse y asentarse.

La razón es sencilla. No puede haber reflexión sin “tiempo para reflexionar”. Cabe entonces advertir que las ideas preconcebidas en las que suelen apoyarse las lógicas algorítmicas serán

siempre las que mejor toleren el mundo hiperproductivo y veloz de las cosas de ahora, porque ya estaban en nosotros, y apenas precisan nuestra atención ni mayor profundización. No exigen mayor posicionamiento que “gustar” o pasar de largo. No hay negatividad en ellas. Nos acogen y arropan sin conflicto, habitualmente simplificando el mundo en dos, “a favor o en contra”, “sí o no”, de “aquí o de allí”, como esas identidades que nos envuelven en la vieja casa de las fronteras y sus banderas, del ponernos enfrente y no al lado del otro. Me parece entonces que exceso y aceleración serían, en este sentido, impecables aliadas del mantenimiento simbólico de modelos conservadores a “ser” y a “consumir”. Un riesgo que antepone el “producir” protocolizado frente al “pensar” y “hacer con sentido”, esquivando la complejidad. Un riesgo que antepone al “mercado” como máximo proveedor de criterios de valor.

## **5. Refuerzo individualista y crisis del conocimiento como “bien común”**

El hombre fotocopiado entra en el edificio y se mimetiza con la institución que le acoge. El hombre fotocopiado dejó su personalidad en algún cajón de la mesita de noche y se niega a buscar la llave. No está claro si en algún momento de su vida anterior decidió convertirse en esa cosa eficaz y robótica que es hoy, o si una vez dentro de la institución los engranajes máquina-persona encajaron empujándolo a la indolencia de su vida actual (Zafra, 2017:83).

Si las subjetividades modernas se construyeron mirando a un lugar interior, capitalismo e Internet favorecen la deriva a una llamativa “exteriorización del yo”. Como efecto, las personalidades tienden a mercantilizarse. Pero es muy distinto dirigir estas fuerzas de exposición desde dentro de sí mismo a que otros lo hagan desde fuera.

El ensimismamiento individualista de ahora apunta a que la externalización del sujeto es un motor rentabilizado y azuzado por el mercado que en ella encuentra la materia prima para gestionar, predecir y condicionar a las personas desde la tecnología. El yo ya no se “representa”, el yo se “exhibe” y queda enganchado a su máscara. Esta autoexhibición se convierte fácilmente en una nueva dependencia, pues lo que se pone en juego es su nombre. La pérdida de vínculo es algo también alimentado por la “biopolítica” de la máquina, que nos posiciona como multitud de solos conectados detrás de nuestras pantallas.

El capitalismo es clave en estas formas de individualismo, entre otras cosas porque se construye sobre lazos que prescinden de “vínculos morales” entre las personas y estos son lazos esenciales para la “colectividad política”. Si pensamos en el escenario de precariedad deducida del sistema neoliberal contemporáneo, es fácil observar cómo aquellos que eran nuestros amigos y

compañeros de estudios se encuentran en un lugar parecido al nuestro, presentándose a las mismas convocatorias, apareciendo en las mismas listas de admitidos o rechazados, demasiado entretenidos para profundizar en su trabajo y demasiado ensimismados para aliarse entre ellos. El sistema favorece la conversión en “rivales” y alimenta la desconfianza de no compartir la información, dificultando el verdadero conocimiento desde lo común, compitiendo por trabajos precarios, pero también bajo condiciones de inercia donde se pasa por alto que la mera “comparecencia” *online* no crea “comunidad”.

Claro que, desde otro enfoque, la Red puede ser un instrumento de alianza colectiva, y pienso en el ejemplo de diferencia que sigue siendo el feminismo que evidencia que el vínculo solidario hace transformadora a la comunidad y que es posible activarlo desde, por ejemplo, la sororidad de quienes convierten lo íntimo en público y político cuando es opresivo. Esta arista de diferencia me parece importante para no pasar por alto la complejidad y pluralidad con la que podemos crear colectividad y subjetividad política.

Por otro lado, puede resultar paradójico que, hablando de “conexión”, lo que vengo a proponer para favorecer alianza y conocimiento sean justamente “tiempos de desconexión”. Importa romper la “inercia” del producir irreflexivo y de la hiperpresencia vanidosa, frente al pensar libre que debiera ser singularidad luminosa de la universidad, incluso cuando conlleva asumir un aparente fracaso ante el sistema capitalista, según el cual si no eres productivo desapareces. Sin embargo, solo cuando recuperas el tiempo para la concentración y la distancia crítica, la negatividad propia del conflicto permite abordar la complejidad. El pensamiento es herramienta de libertad y contagio para el cambio colectivo.

Cuando en la academia las personas piensan, leen y estudian adquieren un gran poder, pero si su destino no fuera individualismo precario y competitivo, si fuéramos capaces de articular lazos, una nueva ética, una necesaria bondad con el otro, conocimiento y alianza serían verdaderamente transformadores. En este sentido, creo que el “pensar como trabajo” en la cultura-red no es solamente un ejercicio reflexivo de cada sujeto, sino también un “pensar en el otro” que quienes nos dedicamos al conocimiento debiéramos fortalecer, resituando o imaginando otros lazos de confianza, un “me importas”, te importo, nos importamos, ese que no puede ser solo numérico y aditivo, sino también complejo, a veces contradictorio y, sin duda, “narrativo”, apoyado en el conocimiento y en una renovada solidaridad con los otros.

En estos últimos meses el zarandeo planetario vivido con la pandemia nos ha recordado a cada rato que los trabajos penden de un hilo, que tenemos cuerpos sujetos a los otros por las yemas

de los dedos, fragilísimas combinaciones de microorganismos y órganos de piel y carne que “temporalmente” han sido despojados del roce mutuo de apretarse entre los brazos y de lamerse el rostro. Identificar esta vulnerabilidad nos devuelve la imagen de sujetos más solitarios y conectados que nunca, donde la presión antigua sigue estando, pero la conciencia de la materialidad y la socialidad del sujeto crece y, como efecto ante el tozudo martilleo de su flaqueza, la pregunta por el sentido de lo que hacemos vuelve como manotazo entre el exceso de producción e impostura cuando la ansiedad se naturaliza en nuestras vidas conectadas, cuando se tolera como daño colateral del privilegio de quien vive y trabaja, y mejor se calla ante la pobreza y mayor vulnerabilidad de los otros.

Muchos creemos que lo acontecido nos debe interpelar para cambiar y mejorar, en el caso que aquí nos ocupa en los espacios educativos y académicos de creación de conocimiento. Dicho cambio implicaría no olvidar que antes de la pandemia habíamos perdido el control sobre la aceleración del mundo. ¿Tanto sufrimiento ha costado entender que el planeta necesita otro ritmo, que la “concentración” necesita un contexto, un freno, un tiempo? Los tiempos de crisis son intervalos dolorosos que pueden convertirse en concentración creativa y en reflexión social, especialmente en el contexto académico, del que esperamos que ayude a construir argumentos para cambiar y mejorar la vida de las personas, para dotar de sentido las prácticas de las personas.

La desaceleración aquí sugerida no es un abandono de la idea de progreso, sino una apropiación reflexiva y ética de lo que ha sido cedido a lógicas mercantilistas, un freno y un desvío frente a la repetición de formas de poder y desigualdad a la que el bucle acelerado nos lleva. Solo la pausa convertida en tiempo de extrañamiento, imaginación y juego permite convertir la inercia mecánica y acumulativa en “desvío” para la producción de sentido, para aspirar a algo más que un conjunto de logros numéricos despojados de valor social y humanístico, algo que no esquive la complejidad del mundo que habitamos.

## Referencias

- Barthes, R. (2010). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Guigou, L. N. (2001). El ojo, la mirada: Representación e imagen en las trazas de la Antropología Visual. *Diverso Revista de Antropología Social*, 4, 123-134.
- Rich, A. (1993). *What Is Found There: Notebooks on Poetry and Politics*. Norton.
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio*. Barcelona: Gedisa.
- Zafra, R. (2013). *(b)adas. Mujeres que crean, programan, prosumen, tectlean*. Páginas de Espuma.
- Zafra, R. (2015). *Ojos y capital*. Consonni.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.

## **II. ACELERACIÓN, CUIDADOS Y ENCIERROS**



## Capítulo 3

### **Universidad feminizada pero liderada por hombres: una academia acelerada sin perspectiva de género**

### **Feminized but male-led university: an accelerated academy without a gender perspective**

**Raquel Tarullo**

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)*

#### **Resumen:**

El traslado al espacio virtual de las actividades universitarias debido a la suspensión de las clases presenciales en marzo de 2020 y hasta octubre de 2021 en la Argentina transformó la vida cotidiana de los y las profesoras, aunque no de manera homogénea. Este texto pretende realizar un aporte a la reflexión sobre las medidas tomadas por las universidades argentinas para garantizar su continuidad durante el confinamiento y evitar el abandono de los y las estudiantes. Si bien en los últimos años se han institucionalizado políticas de género en gran parte de estas instituciones educativas, durante la pandemia y el año y medio que duró #launiversidadencasa, la perspectiva de género no fue incluida en las acciones de las autoridades universitarias, dando lugar a una academia más acelerada para unas que para otros.

#### **Palabras clave:**

universidad feminizada; perspectiva de género; #launiversidadencasa; institucionalización.

#### **Abstract:**

The transfer of university activities to the virtual space due to the suspension of face-to-face classes in March 2020 and until October 2021 in Argentina, transformed the daily life of professors, although not homogeneously. This text aims to contribute to the reflection on the measures taken by Argentine universities to guarantee their continuity during confinement and to prevent students from dropping out. Although in recent years gender policies have been institutionalised in most of these educational institutions, during the pandemic and the year and a half that

#launiversidadencasa lasted, the gender perspective was not included in the actions of university authorities, resulting in a more accelerated academy for some than for others.

**Keywords:**

feminised university; gender perspective; #launiversidadencasa; institutionalisation.

## **1. Tiempos digitales acelerados en la universidad**

El impacto que la pandemia produjo en la educación es una cuestión que mantendrá en vilo a especialistas e instituciones durante varios años, tanto para llevar a cabo análisis sobre las consecuencias del cierre de instituciones educativas y la interrupción de las clases presenciales; como así también para diseñar políticas y programas que colaboren en equilibrar las inequidades que se intensificaron desde que el virus COVID-19 se propagara por todo el mundo. Tanto es así que la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) afirmó que el tiempo prolongado de suspensión de clases presenciales y el regreso tardío a las aulas en América Latina ocasionará que más los 17 millones de estudiantes no retomen sus estudios, lo cual significará un retroceso de entre ocho y diez años en el desarrollo del continente (Blandón Ramírez, 2021).

En Argentina, desde que el gobierno nacional decretara el cese de las actividades de enseñanza de manera presencial en todos los niveles el 16 de marzo de 2020 y, cuatro días más tarde, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASOP), estudiantes y docentes tuvieron que mudar sus encuentros pedagógicos al espacio virtual (García de Fanelli et al., 2020), aunque no de manera generalizada, sino de forma heterogénea, desigual e inequitativa (Narodowski et al., 2020), dando lugar a un modelo paradójico en que la tecnología se presentó claramente como promesa de inclusión y exclusión a la vez (Moreno Bau, 2021). Si bien para los niveles educativos primario, entre los 6 y 12 años, y secundario, que abarca la formación comprendida entre los 12 y los 17 años, la vuelta a clases de manera presencial se dio de manera escalonada a partir de setiembre 2021. En el caso de la educación universitaria superior -cuyo gobierno opera de manera autónoma a través de sus consejos superiores-, la educación de manera remota se renovó de forma ininterrumpida hasta octubre de 2021, cuando recién algunas universidades se animaron a permitir la presencialidad de las clases con cuidados y recomendaciones (Página/12, 2021). De hecho, a diciembre de 2021, varias universidades continúan con la mayoría de las clases en línea.

Es preciso tener en cuenta que en Argentina la enseñanza en remoto es aún en tema que se discute en ciertos ámbitos, tanto es así que si bien 100 de las 135 universidades, tanto públicas como

privadas, han lanzado su Sistema Integrado de Educación a Distancia (SIED), solo el 6% del total de las carreras de grado y pregrado dictadas en el país se ofrecen en formato remoto (Zelaya, 2020). Aun así, durante los casi dos años de actividades académicas en remoto, docentes de las universidades de la Argentina se encontraron con #launiversidadencasa, teniendo que, en un contexto de emergencia y en tiempo récord, adaptar sus rutinas, sus espacios familiares cotidianos y sus dinámicas personales para responder a las exigencias de un sistema que demandó continuar con la universidad de una manera que para muchos y muchas docentes pudo ser novedoso y desafiante, pero para otras y otros se volvió un motivo más de angustia y amilanamiento que se sumaba a la incertidumbre y el desconcierto ante una situación global inusitada.

De este modo, si para los y las docentes de los niveles primario y el secundario el lema fue mantener el vínculo pedagógico, en la universidad, los y las profesores/as tuvieron la responsabilidad de que ningún/a estudiante quedara en el camino, en un país en el cual la educación es libre y gratuita y, en parte por ello, es uno de los canales centrales para el ascenso social, en línea con varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. Entonces, los y las profesores/as fueron protagonistas en una demanda general que requeriría garantizar no solo la continuidad, sino también, en paralelo, la permanencia de los y las estudiantes universitarios/as. Todo esto en un escenario en el cual profesores y profesoras también estaban viviendo una pandemia por primera vez en sus vidas, y por lo tanto transitando con desconcierto y angustia un sinfín de exigencias (CIN, 2020).

Con todo, los y las profesoras tuvieron que dar lugar a su maleabilidad, sorteando incluso su resistencia, y a su capacidad de ajuste para trasladar la presencialidad al trabajo en remoto para el dictado de sus materias (IESALC, 2020). Es preciso considerar que esta transformación exigió la adaptación de los y las docentes para dar clases de una forma a la que la gran mayoría no estaba acostumbrada, nunca había incursionado e, incluso, se negaba a hacerlo, lo que es aún más complejo. Esto implicó que las instituciones tuvieran que registrar, ahora sí de manera formal, la existencia de brechas de distinta índole, con consecuencias directas e indirectas en el devenir del trabajo docente. En este sentido, el espectro es amplio y variado: incluye desde brechas en el acceso a servicios y bienes digitales, ya que un gran porcentaje de docentes no contaba al momento de la pandemia con un ordenador para uso individual laboral (Narodowski et al., 2020), como así también profundas diferencias en función de las habilidades incorporadas para el trabajo de manera remota (Tarullo y Martino, 2019).

Por ello, desde distintos ámbitos, se implementaron diversas acciones para saldar, en emergencia, parte de este déficit (Miranda, 2020). Por ejemplo, el gobierno lanzó líneas de créditos con tasas de interés bajas para que profesores/as de la universidad pudieran comprar computadoras (La Nación, 2020), mientras que las universidades pusieron en marcha cursos y talleres para capacitar a profesores/as en el uso de plataformas virtuales y en el diseño de cursos en línea (Zelaya, 2020). Entonces, se exigió a los y las profesoras que, además de preparar el material para la digitalización de la enseñanza, llevar la #universidadencasa, articular demandas familiares y laborales en el mismo espacio de vida, más una serie de mutaciones en la cotidianidad personal y familiar, había que capacitarse, de manera acelerada, para que nadie abandonara la universidad, porque ya estaba probado, aunque claro que no en pandemia, que quien abona sus estudios superiores es muy difícil que luego de un tiempo vuelva a retomarlos (IESALC, 2020).

Sin embargo, la digitalización de la actividad laboral docente, acompañada de un abanico de prácticas cotidianas que se trasladaron al ambiente digital ante el #quedateencasa, no fue transcurrido ni vivido por todo el plantel docente universitario por igual. Así, profesores y profesoras acontecieron de manera distinta las transformaciones que el impacto de la pandemia en la educación trajo consigo porque, como ya se ha demostrado, el género es una variable que incide en la organización del tiempo (Arvizu, 2020) y las mujeres y los hombres académicos gestionan sus tiempos de manera cualitativamente distinta (Anderson, Binder y Krause, 2002; Berrios, 2007), más aún en un contexto de desigualdad y distribución sexual del trabajo en el que las tareas de cuidado recaen en las mujeres (Busquet, 2016; Faur y Pereyra, 2018).

No obstante esto, poco se ha reflexionado desde una perspectiva de género sobre las consecuencias del trabajo remoto del profesorado universitario de la Argentina durante los casi dos años de confinamiento, en parte porque las mujeres académicas suelen no ver “las limitaciones que existen en su carrera a causa de la división sexual del trabajo (...) y que se traduce en una ausencia de cuestionamientos hacia las características, condiciones y formas de relacionarse que suceden en la academia y están dominadas por la lógica masculina” (Martínez Labrín, 2012 en Benavidez Lara, et al. 2021). Otro motivo puede deberse a que se considera que las mujeres académicas conforman un sector que podría representar ciertas ventajas en relación con otras mujeres provenientes de escenarios de mayor vulnerabilidad. Pero, investigaciones surgidas en contexto de pandemia han aportado evidencia sobre una intensificación de las desigualdades de género por el incremento de actividades de cuidado (Benavides Lara et al., 2021; Goren et al., 2020), un acceso y uso diferente de los bienes y servicios digitales (Fuentes, 2020), junto con un incremento de la violencia doméstica durante el ASOP (Almeida, 2020; Tarullo et al., 2020).

En el caso de Argentina, y a pesar del recorrido que la academia ha desandado en los últimos años para institucionalizar políticas de género en universidades cada vez más feminizadas (Torlucci et al., 2019), las prácticas docentes durante la pandemia y el confinamiento, se gestionaron, observaron y evaluaron de manera similar. Así, las tareas de cuidado, que en la gran mayoría recaen sobre las mujeres (Goren et al., 2020), no fueron puestas en consideración a la hora de acelerar enseñanza para que ningún estudiante se quedara sin su #universidadencasa y, por ello, interrumpiera e incluso abandonara su camino académico; todo en un escenario donde el acceso a bienes y servicios digitales es aún desigual e inequitativo, como en el caso de la Argentina (Baladron, 2021). En este contexto, el presente capítulo recorre las contradicciones de una Universidad que está llena de mujeres, pero bajo liderazgos masculinos, donde persiste un techo de cristal (IESALC, 2021) que impide a esas mujeres ocupar espacios claves para la toma de decisiones y para así visibilizar y concientizar en las consecuencias de las brechas de género.

## **2. Academia feminizada pero androcéntrica**

La universidad argentina se encuentra transitando un proceso de feminización (Aladro, 2021; García de Fanelli, 2018) y, al igual que la Universidad en toda América Latina, se debate ante paradojas singulares (IESALC, 2021): si bien casi el 60% de su cuerpo estudiantil y un poco más de los egresos son liderados por mujeres, la participación femenina en los espacios docentes de mayor jerarquía hablan más de una perpetuidad de desigualdades que de una nueva reforma universitaria (Torlucci et al., 2019). Por ejemplo, en el último informe que la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación realiza anualmente a partir de los datos recolectados en las 56 universidades nacionales públicas, se evidencian inequidades en los accesos de las mujeres a los puestos de mayor escalafón, decisivos a la hora de toma de decisiones que hacen a la gestión institucional. Entonces, si bien la distribución por género en el cuerpo docente es similar, a medida que se asciende en las categorías superiores la participación se desequilibra en beneficio de los hombres. Además, los datos muestran una escasa representatividad en las direcciones de departamentos, en cargos docentes con dedicación exclusiva y en los rectorados, ya que de las 56 universidades públicas, solo seis tienen rectoras en su gestión (SPU, 2020).

| Cantidad de Cargos de autoridades superiores, según categoría y género. Año 2020 |  |         |         |       |
|----------------------------------------------------------------------------------|--|---------|---------|-------|
| Categoría                                                                        |  | Mujeres | Varones | Total |
| Rector/a-Presidente/a                                                            |  | 6       | 50      | 56    |
| Vice-Rector/a                                                                    |  | 17      | 37      | 54    |
| Secretario/a de la Universidad                                                   |  | 204     | 408     | 612   |
| Decano/a                                                                         |  | 129     | 239     | 368   |
| Vice Decano                                                                      |  | 91      | 104     | 195   |
| Secretario/a de Facultad                                                         |  | 854     | 1038    | 1892  |
| Otros                                                                            |  | 466     | 394     | 860   |
| Total                                                                            |  | 1767    | 2270    | 4037  |

**Tabla 1:** Cantidad de cargos de autoridades superiores. **Fuente:** Elaboración propia en base al Sistema RHUN (Recursos Humanos de Universidades Nacionales)<sup>3</sup>. Departamento de Información Universitaria (DNPeIU), (SPU, 2020)<sup>4</sup>.

Esta falta de presencia-ausencia de mujeres también se observa en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), donde ellas son mayoría en los cargos iniciales de la carrera, pero a medida que se asciende en la jerarquía, la representación femenina decrece. Lo mismo ocurre en las comisiones de evaluación: en las más prestigiosas, la presencia de hombres duplica la de mujeres y casi dos tercios de las direcciones de los Centros Científicos Tecnológicos e institutos del CONICET en diversos puntos del país, están ocupados por hombres (CONICET, 2021).

A fines del siglo pasado, fueron varias las investigaciones que habían puesto en evidencia que la Universidad era un contexto poco inclusivo para alumnas, personal no docente y profesoras (González Suárez, 1990; Acosta-Belén, 1991; Riger et al. 1997). En el caso de la Argentina, desde el regreso a la democracia en 1983, las universidades alentaron distintas medidas dentro de sus instituciones en pos de visibilizar inequidades de género (García de Fanelli, 2018). Sin embargo, esto se dio de manera aislada y con esfuerzos que fueron, en su mayoría, individuales. No fue sino hasta el surgimiento de #Niunamenos que las políticas de género se institucionalizaron en una gran parte de las universidades nacionales (Aladro, 2021). Así, se comenzó un proceso de discusión y aprobación de los protocolos de actuación frente a las situaciones de discriminación y violencia de género en las universidades: para 2019 los consejos superiores de 43 de las 56 universidades públicas del país habían votado y aprobado los protocolos de género. Esto estuvo promovido, en

<sup>3</sup> Esto en un esquema binario, sin agregar otras variables, porque la recolección de datos sobre la participación de personas trans y no binarias en el sistema universitario es muy reciente y no hay información disponible (Racciatti, 2021).

<sup>4</sup> Nótese que en la versión original de la tabla SPU (2020), los cargos no estaban presentados en lenguaje inclusivo. La incorporación fue realizada por esta autora.

gran parte, por la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE), creado en 2015 pero que, al incorporarse en 2018 al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), consiguió impulsar una serie de políticas de género en las universidades (Torlucci et al., 2019).

A partir de 2019, casi la totalidad de las universidades adhirieron a la Ley Micaela, que establece la capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñan en la función pública. Al momento, casi 50 universidades han comenzado con sus capacitaciones, y el 80% de ellas han logrado capacitar a sus máximas autoridades (Torlucci et al., 2019). También en estos últimos cinco años, el 75% de las universidades crearon espacios de distinto alcance para la gestión de políticas de género: hay direcciones, programas, espacios de coordinación (en el 56% de los casos) y también observatorios, comisiones, comités y mesas de trabajo (38%). Igualmente, estas iniciativas se connotan el bajo nivel de institucionalización de la perspectiva de género: solo en el 7% se crearon espacios de mayor jerarquía, como Secretarías, Sub-secretarías y áreas específicas (Torlucci et al., 2019).

En este sentido, en la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008), en un contexto de altísimas tasas de inequidad de género en el continente en todos los espacios, se advirtió que “las Universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones” (CRES, 2008: 5) y que “estos compromisos vitales de la Educación Superior deben estar expresados en todos los programas de formación, tanto como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional” (Ibíd.: 6). Sin embargo, pocas universidades han incorporado en sus currículas la perspectiva de género, que tampoco es garantía de que efectivamente se ofrezca la materia en esta línea, y cuando lo han hecho los porcentajes son muy bajos (Buedo y Salas Médica, 2020).

### **3. Educación en línea durante la pandemia**

En este escenario de una universidad argentina feminizada pero paradójicamente desigual en función del género, cuando el Gobierno Nacional estableció en marzo de 2020 la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos; las profesoras continuaron con sus actividades docentes desde sus casas, involucrando una mayor carga horaria de trabajo productivo en relación con el que demanda el dictado de clases de manera presencial (Flores-Sequera, 2020). Además, en simultáneo, tuvieron que llevar a cabo las tareas de cuidado de hijas e hijos en edad escolar que, en el caso de la Argentina, estuvieron cerca de un año y medio sin concurrir de manera

presencial a los establecimientos educativos. Hacer tareas escolares, aprender nuevos contenidos con niñas, niños y adolescentes, acompañarlos y organizarlos en sus nuevas dinámicas de aprendizaje remoto, fueron algunas de las variadas y novedosas actividades que las mujeres agregaron a sus actividades cotidianas (Fuentes, 2020). Esto sumado a las tareas domésticas y otras tareas de atención y acompañamiento de personas a cargo, como pueden ser los familiares adultos mayores, especialmente limitados durante la pandemia; todas labores que, en la estructura organizativa de orden natural sexista (Astiz, 2021), recaen históricamente sobre la mujer y que se vieron magnificadas durante el confinamiento (Flores-Sequera, 2020; Fuentes, 2020; Goren et al., 2020).

Los estudios empíricos que se llevaron a cabo durante el 2020 y que recogen datos de los momentos más duros del confinamiento, han revelado profundas diferencias en cómo vivieron y trabajaron en pandemia las y los docentes universitarios (Elgueta Rosas, 2021; Casali y Torres, 2021; Johson et al., 2020; Mathews, 2020; Myers et al., 2020). Existe una concordancia en los resultados de estas investigaciones que indican que el sentimiento de angustia fue mayor en las docentes universitarias que entre sus colegas varones: si bien en estos estudios tanto profesoras como profesores indicaron un mayor cansancio y agotamiento, la aparición de un sentimiento de angustia o el crecimiento de una angustia ya existente, fue mayor entre el plantel docente universitario femenino que entre el masculino. Asimismo, estos datos ponen de manifiesto un mayor estrés en términos generales para el profesorado universitario trabajando en el contexto de pandemia, pero que tiene un más alto impacto en el caso de las mujeres (Casali y Torres, 2021; Johnson et al., 2020; Mathews, 2020; Myers et al., 2020). Un indicador notable al respecto puede ser el hecho de que las investigadoras vieron disminuidas sus producciones científicas durante la pandemia, mientras que sus pares varones la incrementaron notablemente, según una encuesta internacional impulsada por la Asociación Internacional de Universidades (Marinoni et. al., 2020).

Desde el punto de vista físico, las profesoras han manifestado un empeoramiento de los dolores corporales, mientras sus compañeros de trabajo varones indicaron que no notaron grandes diferencias en sus malestares del cuerpo (Casali y Torres, 2021). Tal vez porque hacer deportes y entrenar puertas adentro fue una de las acciones más recurrentes entre las actividades que los hombres llevaron a cabo en el tiempo de aislamiento en sus hogares (Goren et al., 2020). Esto no ocurrió con el sector femenino, que no solo vio incrementadas sus horas destinadas a sus tareas domésticas y de cuidado, sino que en paralelo tuvo que abandonar las prácticas de cuidado personal por falta de tiempo (Benavides Lara et al., 2021; Goren et al., 2020). Sería este otro punto que, de acuerdo con estudios anteriores, colaboraría en incrementar el estrés en las mujeres (Araujo et al.,

2020), en un escenario en el cual las profesoras universitarias indicaron que la superposición de tareas docentes con las del hogar se dio de una manera muy o extremadamente excesiva (Myers et al.2020).

Sin embargo, las inequidades de estas dinámicas no fueron tenidas en cuenta ni por los gremios ni por las autoridades universitarias a cargo de las decisiones para gestionar #launiversidadencasa. Tal es así que en junio de 2020, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT), junto con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) firmaron un acuerdo con los gremios docente sobre las Condiciones laborales mínimas para docentes, investigadores e investigadoras y extensionistas durante la vigencia de la emergencia del COVID-19 que estableció las cuestiones fundamentales para el trabajo en remoto, realizado desde las casas de los y las profesoras (CONADU, 2020), indicando los derechos de los y las docentes y los deberes de las autoridades universitarias. Con todo, en el texto, no se mencionan las tareas de cuidado ni hay una referencia al trabajo de las mujeres: la palabra género aparece solo dos veces mencionadas en el párrafo referido a violencia y la obligación de cada universidad para resolver estas situaciones en el espacio virtual. El acta acuerdo lo firmaron el entonces secretario de Políticas Universitarias, Jaime Perczyk; el subsecretario de Políticas Universitarias, César Albornoz; el subsecretario de Fortalecimiento de Trayectorias Estudiantiles, Leandro Quiroga; y quienes lideran los sindicatos de docentes universitarios: FEDUN, CONADU, FAGDUT, CTERA y UDA; todos ellos también hombres (Perfil, 2020).

Asimismo, para este capítulo, y con el solo ánimo de acercarse de manera inicial y exploratoria a la problemática aquí planteada a través de las narrativas de la propias profesoras, esta autora consultó por correo electrónico a una docena de colegas mujeres de distintas universidades para saber si, cuando se suspendieron las clases presenciales y la universidad se mudó a sus casas, fueron consultadas por las autoridades de las instituciones donde trabajaban sobre las dinámicas familiares propias y las tareas de cuidado de las que estaban a cargo. Todas las compañeras consultadas coincidieron en que las encuesta que circularon a principio del ASOP estuvieron focalizadas, en el mejor de los casos, en conocer el nivel de acceso a bienes y servicios digitales, pero sin ofrecer opciones para solucionar algunos problemas de conexión, que, por ejemplo, algunas compañeras tuvieron. Tampoco se les ofreció computadoras para el dictado de clases en remoto en aquellos casos en los cuales las profesoras manifestaron contar con un ordenador pero para uso familiar, no individual-laboral. Además, si bien en algunas universidades algunas de las profesoras reconocieron que estaban habilitadas a licencias por tareas de cuidado, era con ciertos requisitos y

por tiempo limitado. Asimismo, todas concordaron en que no llegaron a sus correos cuestionarios para recoger información sobre las situaciones particulares de las docentes: si tenían hijos e hijas a cargo en edad escolar, personas mayores a su cuidado y en qué grado las tareas del hogar podían sobrecargar la cotidianeidad de las profesoras. “Tampoco si teníamos espacio de nuestras casas para destinar a la enseñanza”, manifestó una de las profesoras contactadas.

#### **4. Reflexiones finales: la academia en una aceleración desigual**

Si la mayoría de las mujeres tuvieron que cuidar, acompañar, limpiar, explicar, organizar, conectar y corregir tareas a hijos e hijas durante la suspensión de las clases presenciales, que en el caso de la Argentina se extendió por un año y medio (Fuentes, 2020), a las mujeres docentes se les sumó el dar clases al estudiantado de manera remota y acompañarlos/as para evitar el abandono de sus caminos académicos. Con los datos y los análisis presentados en este manuscrito vale preguntarse si es que todo lo impulsado por la universidad para trabajar en pos de la paridad de género en distintos espacios es insuficiente o si, en todo caso, los protocolos, los observatorios, los programas son, si bien necesarios, también acciones decorativas que buscan promoción y propaganda pero que finalmente terminan obstaculizando transformaciones profundas de una institución históricamente androcéntrica (Astiz, 2021).

Lo ocurrido a las profesoras universitarias durante la ASOP en la Argentina deja claro que, parafraseando el congreso que en este libro nos convoca, existe una academia acelerada pero más para unas que para otros. Por ello, entre otras varias, tres cuestiones presentadas en el recorrido de este capítulo precisan ser examinadas en profundidad en nuevos abordajes: por un lado, quedan por delante grandes desafíos tecnológicos, pedagógicos y de habilidades y competencias. Como decía una de las colegas consultadas: “Se pensó que abriendo una computadora e iniciando una videoconferencia, se estaba abriendo una universidad”. Y para #launiversidadencasa, las profesoras quedaron y se sintieron solas, angustiadas y desbordadas, porque muchas también tenían tantas escuelas como hijos e hijas en casa. En segundo lugar, si bien la pandemia por COVID-19 se presentó como una realidad global inédita, reforzó las inequidades de género tanto en el espacio universitario, como en los hogares que se volvieron universidad. Y tercero, es preciso, desde un enfoque holístico, implementar acciones y medidas que colaboren en alcanzar un bienestar generalizado de las mujeres académicas, con diseños de normativas que permitan compatibilizar su vida cotidiana con el ejercicio de su profesión (Díaz Martínez, 2020).

Claro que, en este caso, vale la pena preguntarse si se podrá al menos comenzar a pensarlo cuando quienes deciden son hombres. El caso de la firma del acta acuerdo entre el gobierno y los

sindicatos, todos hombres, y el tratamiento homogéneo de las dinámicas de trabajo de profesoras y profesoras en el acta acuerdo, habla a las claras de una necesidad de sumar mujeres a los espacios claves de poder en la universidad, para que la perspectiva de género sea incorporada de manera transversal en las instituciones, y se puedan instrumentar programas y medidas para el desarrollo y bienestar docente focalizadas en las demandas, necesidades y cotidianidades de las mujeres académicas, que por cierto, no son las mismas que las de los hombres.

## Referencias

- Acosta-Belén, E. y Bose, C. (1991). *Perspectives and Resources. Integrating Latin American and Caribbean Women into the Curriculum and Research*. CELAC/IROW
- Aladro, A. (2021). ¿Universidad feminista? Una nueva etapa de la política universitaria argentina. *Revista de Educación*, 24(1), 201-216.
- Almeida, D. (2020). *COVID-19, Violence Against Women, And Femicide In Latin America*. <https://theowp.org/reports/COVID-19-violence-against-women-and-femicide-in-latin-america/> Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Anderson, D., Binder, M. y Krause, K. (2002). The Motherhood Wage Penalty: Which Mothers Pay It and Why? *The American Economic Review*, 92(2), 354-358. <http://www.jstor.org/stable/3083431>
- Araujo, R.; Amato, C.; Martins, V.; Eliseo, A. y Silveira, I. (2020). COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil. *Revista Brasileira Informática Na Educação*, 28(0), 864–891. <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.864>
- Arvizu, A. (2020). Administrar, rendir y agotar el tiempo. Las jornadas de madres y padres universitarios. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, dossier Género y Trabajo, 6(e478), 1-28. <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.478>
- Astiz, M. F. (2021). Política de género en la educación superior latinoamericana. Los desafíos que enfrentan las profesoras. *Middle Atlantic Review of Latin American Studies*, 5(1), 97-107. <https://doi.org/10.23870/marlas.337>
- Baladron, M. I. (2021). Apropiación de tecnologías en las redes comunitarias de internet latinoamericanas. *Tripodos*, 46, 59-76. <https://doi.org/10.51698/tripodos.2020.46p59-76>
- Benavides Lara, M. A.; De Agüero Servín, M. y Martínez Alvarez, S. (2021). Diferencias entre profesoras y profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México en el trabajo docente y de cuidados durante la pandemia. *RLEE Nueva Época*, LI, 91-118. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.449>
- Berrios, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Calidad en la Educación*, (26), 39-53. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.232>
- Blandón Ramírez, D. (27 de abril de 2021) *17 millones de latinoamericanos dejarían sus estudios a causa de la pandemia*. *France 24*. <https://www.france24.com/es/programas/econom%C3%ADa/20210427-economia-17-millones-latinoamericanos-dejarian-estudios-pandemia>. Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Buedo, P. y Salas Médica, M. (2020). Contenidos académicos con perspectiva de género en las carreras de la Universidad Nacional del Sur: una tarea pendiente. *Universidades*, 69(77), 7-15. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2018.77.138>
- Buquet, A. (2016). El orden de género en educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27-43. <http://doi.org/10.30578/nomadas.n44a2>
- Casali, A. y Torres, D. (2021). Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 28, e53. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e53>
- CIN. (2020) Primera reunión de la Comisión de Seguimiento COVID-19. *CIN*. <https://www.cin.edu.ar/primera-reunion-de-la-comision-de-seguimiento-COVID-19/>

- CONADU. (2020). *Condiciones laborales mínimas para docentes, investigadores e investigadoras y extensionistas durante la vigencia de la emergencia del COVID-19*. Conadu. [https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/Agenda\\_Politico\\_Gremial\\_acuerdo\\_paritario\\_de\\_condiciones\\_de\\_trabajo.pdf](https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/Agenda_Politico_Gremial_acuerdo_paritario_de_condiciones_de_trabajo.pdf)
- CRES (Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe). (2009). Declaraciones y plan de acción. Perfiles Educativos. [Versión Electrónica]; XXXI (125), 90-108. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211980007.pdf>. Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- CONICET (8 de marzo de 2021). La mujer en la ciencia argentina. *CONICET*. <https://cadic.conicet.gov.ar/la-mujer-en-la-ciencia-argentina/> Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Díaz Martínez, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Rueda*, 5, 60-76. <https://doi.org/10.25267/rueda.2020.i5.07>
- Elgueta Rosas, M. F. (2021). Trabajando en “tres turnos” en tiempos de pandemia: profesoras de derecho y carrera académica en América Latina. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.64104>
- Faur, F. y Pereyra F. (2018), “Gramáticas del cuidado”. En J. I. Piovani y A. Salvia (Coords.). *La Argentina en el siglo XXI: cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social. Siglo XXI Editores.
- Flores-Sequera, M. M. (2020). Desigualdades develadas por la pandemia: economía del cuidado y malestar en profesoras de universidades venezolanas. *Antropología Americana*, 5, 95-111.
- Fuentes, S. (2020). Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina. En J. M. Busto, y S. Villafae (Coords.). *Cuidado y mujeres en tiempos de COVID-19 La experiencia en la Argentina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/153), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- García de Fanelli, A. (2018). *Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica*. Red de Indicadores de la Educación Superior. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.redindices.org/attachments/article/85/Panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20iberoamericana%20versi%C3%B3n%20Octubre%202018.pdf> Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- García de Fanelli, A.; Marquina, M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior En América Latina*, 8, 3-8. <https://doi.org/10.14482/esal.8.378.82>
- González-Suárez, M. (1990). *El sexismo en la educación. La discriminación cotidiana*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Goren, N.; Jerez, C. y Figueroa, Y. (2020). ¿Los cuidados en agenda? Reflexiones y proyecciones feministas en época de COVID-19. En N. Goren y F. Guillermo (Eds.). *Desigualdades en el marco de la pandemia. Reflexiones y desafíos*. EdunPaz.
- IESALC (2020). COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations. <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN090420-2.pdf> Acceso: 14 de diciembre de 2021.

- IESALC (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?. [https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior\\_12-03-21.pdf](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf) Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emotions, concerns and reflections regarding the COVID-19 pandemic in argentina. *Ciência e Saúde Coletiva*, 25, 2447–2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- La Nación (4 de diciembre de 2020). PC para docentes: el Banco Nación renovó la línea de créditos e incluyó a no docentes universitarios. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/economia/computadores-docentes-banco-nacion-renovo-linea-creditos-nid2530033/> Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world. Global Survey on the impact of COVID-19 on Higher Education IAU Global Survey Report*. International Association of Universities, UNESCO House.
- Martínez Labrín, S. (2012). Ser o no ser: tensión entre familia, subjetividad femenina y trabajo académico en Chile. Un análisis desde la psicología feminista. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 35, 134-163.
- Matthews, D. (2020). Pandemic lockdown holding back female academics, datashow, Times Higher Education. *Times In Higher Education* <https://www.timeshighereducation.com/news/pan-demic-lockdown-holding-back-female-academics-data-show> Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Miranda, E. (2020). Políticas de educación superior en Argentina. Entre la COVID-19 y la deuda externa heredada. *Revista Universidades julio-septiembre*, 71. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.28>
- Myers, K.R., Tham, W.Y., Yin, Y. *et al.* (2020). Unequal effects of the COVID-19 pandemic on scientists. *Natural Human Behaviour*, 4, 880–883. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0921-y>
- Moreno Bau, Á. (2021). Prólogo. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia*. <https://www.fundacioncarolina.es/fundacion-carolina-lanza-el-libro-la-educacion-superior-en-iberoamerica-en-tiempos-de-pandemia-impacto-y-respuestas-docentes>
- Narodowski, M., Volman, V. y Braga, F. (2020). *La educación argentina durante la pandemia de COVID-19*, 19. Dponible en [https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Analisis\\_comparado\\_entre\\_educacion\\_publica\\_y\\_educacion\\_privada\\_en\\_contexto\\_de\\_COVID-19.pdf](https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Analisis_comparado_entre_educacion_publica_y_educacion_privada_en_contexto_de_COVID-19.pdf) Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Página/12 (1 de octubre 2021) *Clases presenciales en las universidades: un regreso paulatino y parcial*. <https://www.pagina12.com.ar/371912-clases-presenciales-en-las-universidades-un-regreso-paulatin>. Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Perfil (2 de junio de 2020) Acordaron la regulación del trabajo de los docentes universitarios en el marco de la pandemia. *Perfil.com*. [perfil.com/noticias/educacion/acordaron-la-regulacion-del-trabajo-de-los-docentes-universitarios-en-el-marco-de-la-pandemia.phtml](https://www.perfil.com/noticias/educacion/acordaron-la-regulacion-del-trabajo-de-los-docentes-universitarios-en-el-marco-de-la-pandemia.phtml). Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Racciatti, E. (2021). RUGE, la red que pelea por romper el techo de cristal universitario. *Letra P*. <https://www.lettrap.com.ar/nota/2021-7-16-11-20-0-ruge-la-red-que-pelea-por-romper-el-techo-de-cristal-universitario> Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Riger, S., Stokes, J., Raja, S. y Sullivan, M. (1997). Measuring perceptions of the work environment for female faculty. *The Review of Higher Education*, 21(1), 63–78.

- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2020). La participación de las mujeres en el Sistema Universitario. “Mujeres en el Sistema Universitario Argentino. 2018-2019”. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/la-participacion-de-las-mujeres-en-el-sistema-universitario>
- Schmidt, S., Hodge, E. y Tschida, C. (2020). *How Instructors Learn to Teach Online: Considering the past to plan for the future*. Association for Computing Machinery.
- Tarullo, R.; Frezzotti, Y. y Masciulli, C. (2020). #AisladasPeroNoOlvidadas: Redes digitales de lucha contra la otra pandemia. *Hologramática*, 2(33), 65-93.
- Tarullo, R. y Martino, B. (2019). Percepciones y reflexiones sobre la escritura de los estudiantes en la universidad de hoy. *Propuesta Educativa*, 51(1), 108-118.
- Torlucci, S., Vazquez Laba, V. y Pérez Tort, M. (2019). Segunda Reforma Universitaria: Políticas De Género Y Transversalización En Las Universidades. *RevCom*, 9, e016. <https://doi.org/10.24215/24517836e016>
- Torlucci, S. (2021). Un informe de RUGE para avanzar en políticas de género. Pagina/12. <https://www.pagina12.com.ar/365368-un-informe-de-ruge-para-avanzar-en-politicas-de-genero>. Acceso: 14 de diciembre de 2021.
- Zelaya, M. (2020). Las políticas públicas universitarias en el contexto de pandemia en la Argentina: Apuntes para reseñar la situación. *Revista de Educación Superior Del Sur Global*, 9(10), 142–170. <https://doi.org/10.25087/resur9.10.a8>



## Capítulo 4

### **Between hope and fear. Women in academia during transition to the post pandemic academic labour**

### **Entre la esperanza y el miedo. Las mujeres en el mundo académico durante la transición al trabajo académico post-pandémico**

**Izabela Korbziel**

*University of Vienna*

#### **Abstract:**

The COVID-19 pandemic has intensified existing gender inequalities across society and negatively affected female productivity, especially of young mothers. Personal experiences and reflections on situation of young women in academia nowadays inform this chapter. As feminist researcher, the author applies self -biography to picture most relevant issues for early-career female researchers. It gives voice to women in academia during the pandemic and address lives and experiences in their own words. The goal is, on one hand, to assess changed circumstances and new barriers for female faculty caused by home office and increased housework, in the absence of childcare and other support during lockdowns and uncover coping strategies and expectations on the other hand. The study presented here is in pilot phase and rooted in constructivist approach, it belongs to qualitative paradigm. It goes beyond biographical research and include creative methods such as life chart and mapping during qualitative interviews.

#### **Keywords:**

Women; academic labour; post pandemic; early-career researchers.

#### **Resumen:**

La pandemia del COVID-19 ha intensificado las desigualdades de género existentes en la sociedad y ha afectado negativamente a la productividad de las mujeres, especialmente de las madres jóvenes. Las experiencias personales y las reflexiones sobre la situación de las mujeres jóvenes en el mundo académico son la base de este capítulo. Como investigadora feminista, la autora aplica la autobiografía para retratar las cuestiones más relevantes para las investigadoras que inician su carrera. Da voz a las mujeres en el mundo académico durante la pandemia y aborda las vidas y experiencias con sus propias palabras. El objetivo es, por un lado, evaluar los cambios en las circunstancias y las nuevas barreras para el profesorado femenino causadas por la oficina en casa y el aumento de las tareas domésticas, en ausencia de guarderías y otros apoyos durante los cierres,

y descubrir las estrategias de afrontamiento y las expectativas, por otro lado. El estudio que aquí se presenta está en fase piloto y, enraizado en el enfoque constructivista, pertenece al paradigma cualitativo. Va más allá de la investigación biográfica e incluye métodos creativos como el mapa de vida y la cartografía durante las entrevistas cualitativas.

**Palabras clave:**

Mujeres; trabajo académico; post pandemia; investigadoras en fase inicial.

## **1. Introduction**

At the point of writing, we are at the end of the second year of the COVID-19 pandemic that has impacted our lives as any other event of our generation. Isolation, lockdowns, instability and health issues shape our everyday experience. Academia has also been facing new reality, distance learning, online conferences, lack of personal exchange with the colleagues, something that was driving our work, has almost vanished. At the other end family responsibilities remain and intensify if we take into consideration limited childcare during the lockdowns, quarantine regulations and overlapping distance learning at schools and home office of the parents.

This chapter builds on personal experiences and reflections on situation of young women in academia nowadays. As feminist researcher I allow myself to use self -biography to picture some issues that are important to me and, as I assume, many other female researchers. It also gives an insight into, and overview of a research project inspired by these events. Paradoxically I researched for my PhD thesis the times of economic crisis since 2008 taking for granted this kind of global financial crisis, with all social consequences, was the deepest one that I could witness in the future. The COVID-19 pandemic has changed the optic.

## **2. Personal background and motivation**

I produce this text in my head during the 10 days quarantine of my 2,5 years old daughter. As a very social child she misses her friends from the kindergarten and has no understanding for her isolation. Explanation that this is the rule because somebody is sick are not very useful. Finally the fact that the kindergarten is closed convinced her, however only temporary, next morning we start the same conversation from the beginning. We are a three persons household, both parents working in home office. Our daughter forced to stay at home requires our undivided attention. I have more or less, rather less, two hours per day during her nap to put my thoughts together, search for literature and cook dinner. Fears about health of my family accompany me all the time and I reach a stress level not known before. My cognitive fitness suffers.

Before the pandemic I have six years of teaching experience at university level, I feel confident talking to people I can see in front of me. Despite that, I do not feel comfortable giving online presentations, my voice shakes, I make an impression of being much more stressed than I am, in consequence I am not satisfied with my performance. My university offered a workshop where I can learn and develop skills needed during online presentations. Due to the fact that I expect online teaching and online conferences will accompany us for a longer time, I decided to use this opportunity and gain new competencies. I see it as a long-term investment. The workshop is very intense and I attend it online together with my daughter. It reminds me of all YouTube videos of TV presenters or politicians reporting from home with their kids in the background. I feel better, it is a common experience of the parents worldwide since two years. I am simply part of it, it is my story.

This is just an excerpt of my struggles as an early career researcher at the beginning of 2022. It leads me to further elaboration on situation of (young) women in academia during the current turbulent period. In the next section I will present existing studies in this area.

### **3. Literature and evidence for gender inequalities**

First research results from studies conducted on the impact of the pandemic on women and labour confirm that the COVID-19 pandemic has intensified existing gender inequalities across society (Oleschuk, 2020).

With a rapid interruption that forcibly led to shift to home office accompanied by restricted access to childcare, family and household duties have grown exponentially. Women have constantly carried the majority of these commitments (Perry-Jenkins and Gerstel, 2020), in consequence they were also confronted with a greater demand for their time and energy than men. Schiebinger et al. (2008) published in their book *Dual-Career Academic Couples. What Universities need to know* detailed analysis of employment status of faculty members. One of their key findings says that 40 % of female faculty included in the research have a partner who is also academic vs. 34% of male faculty. Furthermore women are more likely to depend their career and mobility on their relationship than men do. For instance they report being less mobile due to partner's job, men did not report such dependence very often, they seem to be more independent in their career choices. Women tend to waive a new attractive job if their partner would not get a satisfactory offer at the new place. It is also more likely that partners of male academics are not active on the labour market whereas female scientist more often have a partner who is an academic. Yet, research has shown that

household duties and childcare are being performed more often by women than men, interestingly also in dual-career academic couples.

### **3.1 Academia in home office: practice and gender differences**

The pandemic has not only brought new challenges but intensified existing ones. Kim and Patterson (2022) summarized outcomes of pre-pandemic studies in gender inequalities and its consequence for academia. They conclude that in academic praxis gender differences have impact on:

- appointment and salary negotiations (Monroe *et al.*, 2008)
- teaching evaluations, tenure and promotion process (MacNeill *et al.* 2015; Antecol *et al.*, 2018)
- but also on publications, citations and distribution of scholarly work (Samuels and Teele 2021; Dion *et al.*, 2018).

First analyses of 2020 advocate that working from home has placed a disproportionate weight on female academics (Kim and Patterson 2022, Viglione 2020; Vincent-Lamarre, Sugimoto, and Larivière 2020) and especially mothers of young children (Myers *et al.*, 2020), however the effect and the dimension vary across professions. According to Myers *et al.* (2020) scientist in general reported 24% decrease of time spent on research, whereas they did not significantly reduce time for other academic tasks such as teaching, planning future projects or administrative work. At the cost of research scientists try to manage their duties under the new circumstances. Disciplines that suffer greatest decline in research time, by 30-40 % compared to the pre-pandemic period, are those that take place in laboratory and based on time-sensitive experiments. In contrary, disciplines that do not require hi-tech equipment were less hit but the circumstances and report smaller reduction of time spent on research. For this chapter the most relevant conclusion of the aforementioned study is the relationship between gender and duties resulting from the fact of having young children. Overall female researchers claim a 5% larger reduction of time devoted to research than male respondents: “ But the most important variable of all appears to be having a young dependent: scientists with at least one child 5 years old or younger experienced a 17% larger decline in research time” (Myers *et al.*, 2020: 881). The authors conclude that gender differences can be explained by the fact that female researcher are more likely to have young children than their male colleagues do.

In this vein, Collins et al. (2020) conducted an analysis of work time modifications of “dual-earner, heterosexual married couples with children” in the US since the outbreak of the COVID-19 pandemic. As the researchers claim “This question is important as these couples must negotiate how to allocate childcare, homeschooling and the increase in housework along with the demands of their employers” (Collins *et al.* 2020: 102). At the same time they want to verify the assumption that the pandemic can help closing the gender gap in household labour as the men are forcibly more at home and automatically take more responsibilities that traditionally were seen as women domain. In the analysed period of March to April 2020 mothers of children younger than 13 (not only academics) in the US significantly reduced their work hours, whereas the time fathers devoted to paid labour remained at the level from prepandemic. The report underlines the fact that this practice increased the gender gap in work hours by 20 to 50%. Despite the physical presence of fathers, mothers have taken main responsibility for childcare and homeschooling, which are both time and energy consuming and they did that at the cost of their paid time at work. Remarkable, the reduction in working hours by women in the US was during the pandemic double as high as during the global economic crisis of 2007-2009, when women lowered paid work hours by 30%. This shows us the socioeconomical consequences of the pandemic for women in broader context.

In academia the effect is imposed the most on junior faculty, who are balancing professional obligations with the obligations for their families and young children. Higher flexibility of work schedules of women hired in academia compared to other professions is a regular argument for privileged role of female academics and more egalitarian work environment in academia. Nonetheless, male academics still perform less childcare and housework than their female partners who also work full time, regardless their understanding for modern gender roles and equality (Kim and Patterson, 2022).

Viglione (2020) points out the proportion of female authors in American medical journals that has dropped by 16% compared to 2019, whereas female social scientists of multiple disciplines have published 14% fewer working papers. Oleschuk (2020) sees this trend in international and political studies, medicine, philosophy and economics. Amano-Patiño *et al.* 2020 argue that this development might be explained by research in new domain of COVID-19, that emerged 2020, while women tend to be less interested in taking more risk caused by researching completely new areas. Even when take into consideration that the number of journal submissions is not the best indicator for productivity at the particular moment, as an article is an outcome of a long lasting process beforehand, the decrease in sole-authored articles by women during the pandemic is a

signal for increasing gender inequalities in academia and decline of female productivity (Oleschuk 2020).

Nonetheless, as Shurchkov 2020 says women face other barriers to productivity as well. Characteristically, female faculty teach more hours, which means after the abrupt transition to online teaching, and necessary curriculum modifications, disproportionately burden women. At the same time, due to shut downs triggered by the pandemic, it is to expect that other non-research activities of faculties, such as various committees and procedures, for instance hearings for new positions, are very limited and require less time. In particular senior university staff, see mostly men, are in charge of these tasks. To conclude, the pandemic could allow them more time to research and publish, whereas women lack even the time they used to have before the outbreak of COVID-19. Shurchkov (2020) calls for action to relieve women from additional work, otherwise universities will face in near future severe problems with diversity.

### **3.2 Too early to see the full picture**

At the same time few studies contradict the observation of reduced productivity of female researchers. As Amano-Patiño *et al.* (2020) report major journals and pre-print sources in economics, have observed no decrease in the number of submissions from female economists. But it might take years to see full impact of the pandemic on academic success of female researchers when we take into consideration the duration of publication process or tenure track procedure. Another study in few years would be needed. Oleschuk (2020) sees a need for change and rethinking of tenure track appointments and evaluation of research outcome of women whose productivity has suffered due to the pandemic and the gender gap has become even greater than before: “The COVID-19 pandemic serves as an opportunity and a provocation to rethink our established ways of evaluating academic success to acknowledge and ameliorate systemic differences in its enactment” (Oleschuck, 2020: 503).

## **4. New study**

### **4.1 Goals**

The body of research on situation of women in academia since the beginning of the pandemic is growing, however it is still an under-researched topic and existing studies are rather episodic. Current study contributes to a picture of changed circumstances for female faculty and aims at pointing out the coping strategies. Furthermore it gives voice to women in academia and offers a

platform where they can express their suggestions for improvement. The main goal is to give insights in female perspective and complexity of tasks shouldered by female researchers.

#### **4.2 Qualitative study and questions**

In this study I conduct qualitative interviews with female academics, after almost two years of home office and online academic life. I begin with interviews with women in Austria but in the next stage I expand the study and invite also international interviewees.

My main questions are:

- Which strategies do female academics develop in order to adapt to the new situation?
- Do they feel comfortable with working in online environment, internet tools such as streaming platforms, file sharing etc.?
- How does their domestic situation affect work from home?
- What are their fears about academic future imposed by the pandemic?
- Did they change their future career plans due to the current situation?
- Which institutional support do they receive?
- Which support do they wish?
- Has the lockdown brought any positive change to their life?

This project uses the framework of feminists research, I believe that research should bring some advantage for women under study, enable social change and empowerment. The study is intentionally reflexive and self-conscious, I include also my individual experience in the project and I am fully aware of the fact that it also influences the process of data gathering and data analysis. I want to give voice to women in academia during the pandemic and address lives and experiences in their own words to formulate conclusions rooted in the actual experience and language of women.

### **4.3 Creative aspects**

As the topic of pandemic can be tiring for everyone I try to make my research more participatory and attractive also for the participants. Therefore I apply two creative methods, life charts and mapping that accompany my qualitative interviews. Notably, they have added value themselves, as they generate data as well. I approach creative methods from a constructivist point of view, as methods that give us access to other dimensions of people's life stories. As Ravn (2019) claims participatory and creative methods are very popular nowadays and convince researchers with various advantages. In my view there is one strong argument for including creative methods into qualitative research and use them additionally to well established interview technics. Participatory methods address and shift the power dynamics, they can also be used as ice-breaker and create good atmosphere during the interview. Creative methods can assist interdisciplinary life narrative researchers in bringing forward other aspects of life stories than those favoured by the traditional, biographical interview.

### **4.4 Life charts**

Life charts, also known as timelines or life grids (Ravn 2019) visualize biography or some aspects of that. They are very useful to identify critical moments or turning points in lives of research participants (Thomson, 2002). Furthermore, life charts support the narrative and can help to memorize events in chronological way. However, at this stage I would like to address one very inspiring thought of Bourdieu (2000 [1986]), who believed that a chronological and straightforward trajectory in people's biography and memory is only an illusion of life. In this vein he criticized methods of biographical interviews. The role of such research, instead, should be uncovering of broader socio- cultural context that determine individual biographies. Taking this into account I apply a constructivist- interactionist approach to the data produced in this process. Topics under study are a combination of private and work experience, the interviewees are not pure in the role of experts, as they were probably used to from previous research interviews. They are asked to share their broader context including their domestic situation, as the pandemic has mixed up the private and the professional. In home office it is impossible to research only one dimension, when we aim at full picture.

I believe life charts are very useful for this kind of research with the outbreak of the COVID-19 pandemic as shared experience and turning point for all participants. Additionally to this, each individual can name her own forming experience during the pandemic, as for myself it was a first big conference online in 2021.

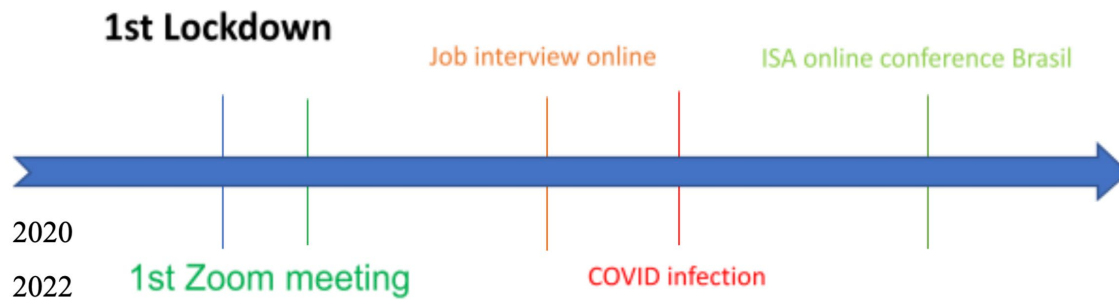
With a visualization the researcher hopes to touch a closer or different perspective. The dialogue that comes from this task combines the past and the present. It also helps to memorize some details that otherwise would have been seen as not relevant. Participants are asked to explain why these particular events were so relevant and to reflect on their relation to their broader biography. Moreover, they can elaborate on the question how these events and the pandemic in general shape the participant's identity today.

#### **4.5 Mapping**

My aim is to draw a picture of the post pandemic labour situation and work-life balance of female academics in order to show the transition caused by the COVID-19 crisis and finally to give space for discussion of hopes and fears regarding their academic future. As we know from the literature, lack of support and additional workload in the household are the greatest obstacles to academic productivity of female researchers. To reach this multilevel goal an analysis of social relations and networks of female academics is beneficial. During the interviews the mapping method will be applied in order to visualize networks during the pandemic, this method supports the participants in evaluation of the role of the partner, children or colleagues. Maps produced during this process inform the data analysis afterwards as they assess and visualize social capital of the participants. Furthermore, the participants can map their lives before the pandemic with the focus on different settings. To reach this aim the participants are asked to draw places they were visiting every day before the pandemic such as the office, kindergarten, or school. In the next step they are asked to draw the places visited mostly during the pandemic. Afterwards the participant can compare both pictures and search for spaces that overlap and name these that do not occur anymore.

#### **4.6 Test run for visual methods in qualitative interviews**

Before I conducted the first pilot interview for this qualitative study I tested the creative methods on my own story. In this section I present as examples a life chart based on my own experience (Figure 1).



**Figure 1.** Life chart example. **Source:** Author's elaboration.

Starting from March 2020 and the first lockdown I identify at least four turning points in my academic experience. To begin with the first project meeting via zoom, a new experience for all parties, technical issues required more time than expected, but with every meeting I feel more comfortable until it becomes a routine. Giving and listening to online presentations accompanies my work every day until a new breaking point: my first job interview online and the additional stress caused by following questions: is my internet connection going to be stable, is my outfit good for the camera, which background should I choose.

My domestic situation and a place in kindergarten for my daughter allow me up to 6 hours of work per day until the next turning event takes place: my own COVID- 19 infection and isolation for 10 days. Due to my sickness, I missed one session of career development online course, as the symptoms hinder my concentration. Despite the long-term consequences of our first quarantine, the situation stabilized and I attended my first large scale online conference, the International Sociological Association Forum in Brazil, postponed from July 2020 to February 2021. I gave the presentation late in the evening connecting with participants from four continents. In my long term memory, I have two conferences, my very first one a graduate student and this one, big online congress.

I expect many of the aforementioned events to be common experience of female researchers. At the end of data collection process, additional conclusion will be drawn about what women memorize as the most turbulent experience from the pandemic time.

## 5. Conclusion

The pandemic has imposed many challenges on female academic staff. Many of the obstacles, however, has existed before and the pandemic has highlighted gender related issues. The long term consequences of isolation and home office are not visible yet, but the conclusions of first studies

conducted at the beginning of the pandemic, as presented in previous sections, are rather pessimistic. Most of them include only the first lockdown, while we have just experienced, end of 2021 at least in Austria, lockdown number five. The qualitative study, discussed in this chapter, delivers valuable data about female view of their pandemic work environment and its impact on their productivity. It is open which impact this period of interruptions and multitasking home office will have on their professional future. One might argue that both male and female researchers are in similar situation, isolated from familiar research infrastructure and networks, however as the evidence shows young female researchers, especially mothers, face additional barriers. I acknowledge limitations of qualitative study being not statistically representative or problematic to generalize, yet, it explores deeper context and seeks to explain how and why female researcher overcome the barriers and actively participate in academic life.

## References

- Amano-Patiño, N., Faraglia, E., Giannitsarou, C. and Hasna, Z. (2020). *The Unequal Effects of Covid19 on Economists' Research Productivity*. University of Cambridge.
- Antecol, H., Bedard, K. and Stearns, J. (2018). Equal but inequitable: Who benefits from gender-neutral tenure clock stopping policies? *American Economic Review*, 108(9): 2420–2441.
- Bourdieu, P. (2000 [1986]). The Biographical Illusion. In P. Du Gay et al. (eds.) *Identity: A Reader* (297 – 303). Sage.
- Collins, C.; Landivar, L. C.; Ruppanner, L. and Scarborough, W. J. (2020). COVID-19 and the Gender Gap in Work Hours. *Gender, Work & Organization*, 28, 101-112.
- Dion, M.; Lawrence Sumner, J.; McLaughlin Mitchell, S. (2018). Gendered Citation Patterns across Political Science and Social Science Methodology Fields. *Political Analysis*, 26(3), 312-327.
- Kim, E., Patterson, S. Jr. (2022). The Pandemic and Gender Inequality in Academia. *PS: Political Science & Politics*, 55 (1), 109-116.
- MacNell, L., Driscoll, A. and Hunt, A. (2015). What's in a Name: Exposing Gender Bias in Student Ratings of Teaching. *Innov High Educ.*, 40, 291–303.
- Monroe, K.; Ozyurt, S.; Wrigley, T.; Alexander, A. (2008). Gender Equality in Academia: Bad News from the Trenches, and Some Possible Solutions.” *Perspectives on Politics*, 6(2), 215–233.
- Myers, K. R.; Tham, W.Y.; Yin, Y.; Cohodes, N.; Thursby, M.; Thursby, J. (2020). Unequal Effects of the COVID-19 Pandemic on Scientists. *Nature Human Behaviour* <https://www.nature.com/articles/s41562-020-0921-y.pdf>
- Oleschuk, M. (2020). Gender Equity Considerations for Tenure and Promotion during COVID-19. *Canadian Review of Sociology*, 57(3), 502-515.
- Perry-Jenkins, M., Gerstel, N. (2020). Work and Family in the Second Decade of the 21st Century. *Journal of marriage and family*, 82(1), 420-453.
- Ravn, S. (2019). Telling Life Stories Using Creative Methods in Qualitative Interviews. A. Barnwell; Douglas, K. (Ed.). *Research Methodologies for Auto/biography Studies* (103-108). Routledge.
- Samuels, D.; Teele, D. (2021). New Medium, Same Story: Gender Gaps in Book Publishing. *PS: Political Science & Politics*, 54(1), 131-140.
- Schiebinger, Henderson, G. (2008) *Dual-Career Academic Couples. What Universities Need to Know*. Michelle R. Clayman Institute for Gender Research Stanford University. Accessed: 24/01/2022. [https://gender.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj5961/f/publications/dualcareerfinal\\_0.pdf](https://gender.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj5961/f/publications/dualcareerfinal_0.pdf)
- Shurchkov, O. (2020). Is COVID-19 turning back the clock on gender equality in academia? *Medium* <https://medium.com/@olga.shurchkov/is-COVID-19-turning-back-the-clock-on-gender-equality-in-academia-70c00d6b8ba1>. Accessed: 24/01/2022
- Thomson, R., Bell, R., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S. and Sharpe, S. (2002). Critical Moments: Choice, Chance and Opportunity in Young People's Narratives of Transitions. *Sociology*, 36(2), 335-354.
- Viglione, G. (2020). Are women publishing less during the pandemic? Here's what the data say. *Nature*, 581(7809), 365-366.

Vincent-Lamarre, P., Sugimoto, C.R. and Larivière, V. (2020). The decline of women's research production during the coronavirus pandemic. *Nature Index*.



## Capítulo 5

### Implosión de las nuevas tecnologías en el aula Implosion of new technologies in the classroom

**Míriam Civera Jorge**

*Universitat de València*

#### **Resumen:**

La producción creativa en el marco de la docencia universitaria reglada durante el contexto de pandemia mundial originado por la COVID-19, tanto en el período de confinamiento como con la implantación de modalidades híbridas de docencia, se ha visto envuelta en un cambio de paradigma del modelo de enseñanza. Las asignaturas prácticas vinculadas a la enseñanza del Grado de Comunicación Audiovisual han sufrido una implosión en el uso de las nuevas tecnologías por parte del alumnado, así como la implantación del trabajo en línea para las actividades grupales. Estos cambios experimentados en el aula van en la línea de los que han experimentado las grandes cadenas de televisión que han tenido que adaptar sus parrillas a unos formatos producidos en confinamiento. Las videoconferencias se han integrado en los informativos y programas como una forma de acercar al espectador la actualidad y los testimonios de aquellas personas que por el confinamiento y las medidas de prevención no podían acudir a los plató. Las señales *pool* institucionales se han multiplicado. Los espectadores se han convertido en productores de contenidos que suministrar a los medios de comunicación que han abierto, por necesidad, sus ventanas a la participación ciudadana. Todos estos cambios han tenido también reflejo en las rutinas de producción creativa dentro del aula. A lo largo de nuestro trabajo iremos desgranando cómo se han aplicado a la docencia de una asignatura eminentemente práctica, como Tecnología de la Comunicación, en un contexto de confinamiento y trabajo en línea.

#### **Palabras clave:**

trabajo colaborativo; audiencia activa; participación; nuevas tecnologías; cocreación.

#### **Abstract:**

Creative production, within the framework of regulated university teaching, during the context of the global pandemic caused by Covid19, both during the period of confinement and with the implementation of hybrid teaching modalities, has been involved in a paradigm shift of the teaching model. The practical subjects related to the teaching of the Degree in Audiovisual Communication have suffered an implosion in the use of new technologies by students, as well as the implementation of online work for group activities. These changes experienced in the

classroom are in line with those experienced by the large television networks that have had to adapt their grills to formats produced in confinement. Videoconferences have been integrated into news programs and programs as a way to bring the viewer closer to the news and the testimonies of those people who, due to confinement and prevention measures, could not go to the sets. Institutional pool signals have multiplied. Viewers have become content producers to supply to the media that have, by necessity, opened their windows to citizen participation. All these changes have also been reflected in the routines of creative production within the classroom. Throughout our text, we will go through how they have been applied to the teaching of an eminently practical subject, such as Communication Technology, in a context of confinement and online work.

**Keywords:**

collaborative work; active audience; participation; new technologies; co-creation:

## **1. Introducción**

La Organización Mundial de la Salud elevó el de marzo de 2020 la situación de emergencia de salud pública ocasionada por el COVID-19 a pandemia mundial. La rapidez en la evolución de los hechos, a escala nacional e internacional, requirió de la adopción de medidas inmediatas y eficaces para hacer frente a esta coyuntura. Las circunstancias extraordinarias que concurrían constituían, sin duda, una crisis sanitaria sin precedentes y de enorme magnitud tanto por el muy elevado número de ciudadanos afectados como por el extraordinario riesgo para sus libertades al tenerse que adoptar medidas que limitaban los más elementales derechos como el de reunión o libre circulación. En este contexto, el Gobierno de España declaró el Estado de Alarma, el 14 de marzo de 2020, mediante el Real Decreto 463/2020. Ese primer decreto tenía una duración inicial de 15 días, pero se prolongó hasta el 21 de junio de 2020 con 6 votaciones en el Congreso de los Diputados los días 25 de marzo, 9 de abril, 22 de abril, 6 de mayo, 20 de mayo y 3 de junio.

En ese contexto mundial y estatal la universidad se enfrentó, por primera vez en su historia reciente, a un período de confinamiento obligado. Esto cambió radicalmente y de una forma abrupta la forma de impartir docencia en el segundo cuatrimestre del curso 2019/2020. Ante el desconocimiento de lo que iba a durar el estado de alarma, y sus posteriores ampliaciones, el Real Decreto 463/2020 sorprendió a la comunidad universitaria sin una hoja de ruta a la cual acogerse. En los meses previos a la publicación del decreto, algunos alumnos habían optado por volver a sus casas y dejar los pisos de estudiantes en la ciudad. Muchos de ellos abandonaron estas viviendas, alquiladas en su mayoría, ante la amenaza de los cierres perimetrales en las distintas comunidades autónomas y la imposibilidad de volver a sus casas.

Pese a tener al alumnado disgregado geográficamente y en diferentes circunstancias personales, continuó aplicándose el trabajo en grupo a través de las videoconferencias, las llamadas grupales de *WhatsApp* o las sesiones en el aula virtual de la universidad. Uno de los ejemplos donde se aplicó el trabajo colaborativo, utilizando las bases pedagógicas del puzzle de Aronson, es en la asignatura de Producción Cinematográfica.

## **2. El aprendizaje colaborativo en la universidad**

El puzzle de Aronson es una técnica de aprendizaje colaborativo cuya principal característica es que son los propios alumnos, trabajando en equipo, los que hacen de tutores del aprendizaje de sus compañeros siendo, a la vez, tutorizados por ellos. La incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una modificación en las aulas universitarias. La principal novedad radica en considerar al alumno el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo que sea él, de forma autónoma quien aprenda. El contenido de esta materia se adaptó perfectamente al formato de docencia híbrida que imperó en el segundo cuatrimestre del curso 2020/2021 en las universidades públicas valencianas.

Cuando empezaron las clases en el mes de febrero de 2020, se hizo de una manera 100% en línea. Toda la parte teórica de la asignatura se explicó de manera telemática a través de la plataforma *Blackboard Collaborate* que la Universitat de València había implementado en su aula virtual de manera gratuita para todo el alumnado y profesorado. Al mes siguiente, durante el mes de marzo de 2020, las directrices de la Conselleria de Sanitat permitieron la vuelta presencial al aula de manera híbrida. Es decir, se combinó la docencia presencial del profesorado y un 33% del alumnado con el resto del porcentaje del alumnado siguiendo la clase online desde sus casas.

Es en ese momento cuando los alumnos comienzan a trabajar en grupos de entre 3 y 5 personas para confrontar diversos puntos de vista, aplicando una metodología dinámica y funcional que aumentara sus competencias. En este sentido, decidieron en grupo sobre qué guion aplicarse, viendo los puntos negativos y positivos de cada texto. En grupos, fueron trabajando en cada sesión práctica lo aprendido en las sesiones teóricas.

La última sesión de clase se planteó como un *pitching* en el que los alumnos explicaban su proyecto y justificaban la viabilidad de cada producción. Para ello, cada grupo disponía de diez minutos para exponer todos los puntos del proyecto. El profesor actuaba de conductor, dando el rol de moderador a cada grupo para que pudiera participar. La herramienta de *Blackboard Collaborate* se ha

convertido en un instrumento fácil, intuitivo y útil, que el alumnado ha incorporado a sus rutinas de trabajo de una manera natural. Aunque en su implementación en el aula surgieron problemas, como compartir el audio de las presentaciones para el resto del grupo, fueron solventados fácilmente con su uso.

### 3. Los cambios en la producción y consumo audiovisual

Estos cambios experimentados en el aula van en la línea de los que han experimentado tanto las grandes cadenas de televisión como las autonómicas y locales, que han tenido que adaptar sus parrillas a unos formatos producidos en confinamiento. Las videoconferencias se han integrado en los informativos y programas como una forma de acercar al espectador la actualidad y los testimonios de aquellas personas que por el confinamiento y las medidas de prevención no podían acudir a los plató. Se incrementa la participación de la audiencia. Los espectadores se han convertido en productores de contenidos que suministrar a los medios de comunicación que han abierto, por necesidad, sus ventanas a la participación ciudadana. Las señales *pool* institucionales se han multiplicado. Y los trabajadores, en gran parte, han estado en teletrabajo. Así, tomando como cuerpo de análisis el caso de la cadena autonómica pública valenciana *À Punt* podemos constatar que:

Las emisiones en directo de las ruedas de prensa, comparecencias y boletines informativos con ‘últimas horas’ han marcado la actualidad informativa de los primeros meses del Estado de Alarma. La audiencia respondió ante el seguimiento informativo de la pandemia en los medios de comunicación públicos valencianos. Así, del 1’9% de *share* mensual con el que se cerró el mes de febrero, en marzo se consiguió una audiencia media mensual del 3’2%, en abril del 3’3% y en mayo se mantuvo en el 3’2%. En junio, la media mensual de la cadena ya descendió al 2’9%. Tras el paréntesis veraniego, julio 2’6% de audiencia media mensual y agosto 2’4%, la audiencia en la televisión pública autonómica ha vuelto a repuntar a niveles del período de confinamiento. Así, el mes de septiembre de 2020, la cadena lo cerró con un 3% de audiencia media mensual y octubre cerró por encima del 3’5% (Civera, 2021: 399-400).

Los informativos, especialmente *À Punt Notícies* mediodía, tanto en las ediciones de entre semana como las del fin de semana, son los espacios más vistos de la cadena, estando ya en esa fecha estabilizados con una audiencia media superior al 10%. Aprovechando ese nuevo público que se conecta para informarse sobre la pandemia, la SAMC lanzó productos específicos adecuados a ese contexto. Así, muchos de sus programas de *prime time* se adaptaron a la situación de confinamiento. Sustituyendo las grabaciones en exteriores por entrevistas en línea vía *Skype*, vídeos grabados o secciones de consejos de profesionales grabados desde casa. Esto puede observarse en programas

como *Trau la llengua*, *No tenim trellat*, *Tot a punt Zàpping (TàP)*, *Assumptes Interns*, *Terra Viva* o *A Córrer*.

Como puede verse, se trata de los mismos recursos técnicos que los alumnos han implementado en sus rutinas de trabajo en confinamiento: trabajo en red, herramientas como las videoconferencias para trabajar y discutir en grupo, para poner en común o para hacer presentaciones, o la grabación con teléfonos móviles.

#### **4. Elementos de convergencia**

Se genera mayor interacción entre los espectadores y las distintas plataformas que conforman los medios públicos autonómicos, sirviendo de enlace entre distintos grupos. Una muestra clara son los vídeos grabados y enviados por profesores a sus alumnos, o los que el alumnado enviaba a sus profesores para darles ánimos o agradecerles su dedicación o los centenares de vídeos en los que se animaba a niños y niñas a hacer ejercicio en casa, recetas de cocina sencillas o manualidades artísticas. Todo este material, además de recogerse en una pestaña específica de la web de *À Punt Mèdia*, *La Colla a Casa*, también tenía su reflejo televisivo en el programa diario, de lunes a viernes, *Terra Viva*, que presentan Jordi Payà y Enric Navarro.

En el caso del programa *A Córrer*, un programa sectorial dedicado al mundo de las carreras populares y el atletismo presentado por Xavi Blasco, es todavía más paradójica su continuidad en la parrilla televisiva cuando todas las carreras y grandes pruebas populares quedaron suspendidas con el Estado de Alarma. Este programa pasó a grabarse desde lo que simulaba ser el salón de casa del presentador y se daba paso a entrevistas y reportajes, todos ellos preparados en confinamiento. La audiencia no solo se mantuvo estable durante el confinamiento, sino que se incrementó y en la nueva temporada de otoño 2020, iniciada en septiembre, llegó a máximos del 9'3% (55.000 espectadores de media) el 10 de octubre de 2020, 7'6% el 31 de octubre de 2020, 8% el 26 de septiembre o 9% (61.000 espectadores) el 19 de septiembre de 2020.

Podemos afirmar que la programación de la cadena no se vio interrumpida por la excepcionalidad de la situación del Estado de Alarma. Los medios de comunicación públicos valencianos mantuvieron la plantilla y su programación habitual. Esta situación sí es un hecho diferencial respecto a medios de comunicación privados en la Comunidad Valenciana que practicaron ERTes del 50% o 70% de su plantilla habitual. Casos como los periódicos del grupo Editorial Prensa Ibérica (*Levante-EMV*, *Superdeporte*, *Información o Mediterráneo*), en *El Mundo*, donde toda la

delegación de la Comunitat Valenciana estuvo en ERTE, o *Las Provincias*; en radios (97.7 Radio) o televisiones locales privadas (*La Ocho* o *LevanteTV*). Algunos de estos trabajadores, al acabar los ERTes, han visto rescindidos sus contratos de trabajo.

En el caso de *À Punt*, a las propuestas habituales de la plataforma televisiva, arriba comentadas, se sumaron formatos fruto de la excepcionalidad del momento. Desde el 29 de marzo de 2020 y hasta la actualidad, se incluye una misa dominical semanal, a las 11 de la mañana, desde la Parroquia La Asunción de Torrent, oficiada por el párroco Jesús Corbí<sup>5</sup>. Esta retransmisión semanal, de sesenta minutos de duración aproximada, fue aprobada y mantenida en la parrilla por el Consell Rector de la Corporació Valenciana de Mitjans de Comunicació (CVMC). A la emisión dominical de la misa católica se sumó, desde el 19 de abril de 2020, la emisión de un espacio semanal de quince minutos, *Déu en la de tots*, producido íntegramente por el Consell Evangèlic de la Comunitat Valenciana (CECVA<sup>6</sup>) emitido a las 10:45, previo a la misa católica de las 11 y después a las 9:45, antes de la misa de las 10. Hubo un cambio de horario en el mes de junio de 2020.

Junto a estas emisiones nacidas en la coyuntura específica comentada, *À Punt* apostó por un producto único e irrepetible que solo podía producirse en ese momento. Así surge *Ciutats en aïllament*<sup>7</sup>. Un formato de *slow TV* creado y producido durante la pandemia mundial del COVID-19 por la productora valenciana Valerosa Media SL en asociación con *À Punt Mèdia*. El programa fue ideado y dirigido por el periodista valenciano Eugenio Viñas<sup>8</sup>, que previamente había dirigido y locutado en la radio de *À Punt Mèdia Cròniques de l'aïllament*, un podcast<sup>9</sup> diario de lunes a domingo con testimonios de oyentes y su manera de hacer frente al coronavirus desde sus casas, durante los 40 primeros días del confinamiento.

El podcast radiofónico, que ha aumentado su consumo en los últimos tiempos, proporciona un descanso de pantallas. En una sociedad confinada, con llamadas por *Skype*, videoconferencias, poder consumir productos desconectando del ordenador, tablet o la pantalla del móvil produce un efecto de placer, de descanso. Esa sensación de no atención a la pantalla, de dejarse llevar, podría vincularse con la del *slow TV*. Con ese consumo hipnótico de la pantalla televisiva sin voz de narración que guíe, ni testimonios a los que prestar atención (Civera, 2021). El concepto de *slow*

---

<sup>5</sup> Véase: <https://valenciaplaza.com/el-cura-de-la-tele>

<sup>6</sup> Véase: <http://www.cecva.es/programa-deu-en-la-de-tots/>

<sup>7</sup> Véase: <https://apuntmedia.es/va/a-la-carta/programes/vist-en-tv/ciutats-en-aïllament/28042020-ciutats-en-aïllament>

<sup>8</sup> Véase: <https://www.linkedin.com/in/eugeniovinas/?originalSubdomain=es>

<sup>9</sup> Viñas es también el director del primer Máster de podcast y audio digital de España, impartido en el Centro Oficial de Estudios Superiores Barreira Arte + Diseño.

TV surgió a raíz de una obra del artista Andy Warhol, que en 1963 filmó al poeta John Giorno mientras dormía. La grabación duraba cinco horas y veinte minutos. Los antepasados de la televisión, donde no pasa nada, son las imágenes de chimeneas crepitando, peceras repletas o cascadas. Además de los viajes de trenes o barcos, hay programas de telerrealidad con pájaros y ardillas, mujeres tejiendo durante horas, pescadores de salmón y leñadores en plena faena, todo con mucha tranquilidad y sin prisas.

En el caso del programa *Ciutats en Aïllament*, lo que se muestra es el vacío de las principales calles y plazas de las tres capitales de provincia de la Comunitat Valenciana provocado por el confinamiento de la población española, como consecuencia del estado de alarma declarado por el gobierno, acompañado del silencio de ese vacío. Banda sonora interrumpida por los aplausos a los profesionales de la sanidad, a las 20:00 de la tarde, que también se muestran y escuchan en el documental o las campanas del Micalet a las 12:00 de un domingo.

La idea del proyecto evoca el formato de éxito del segundo canal de la televisión pública noruega, que estrenó en noviembre de 2009, con la grabación del trayecto en ferrocarril entre Bergen y Oslo y que tenía una duración de 7 horas y 14 minutos. Sin guión, ni drama ni clímax. Simplemente los paisajes que se contemplaban a través del tren. Formato que se acuñó como *slow TV*. Un proyecto con una previsión de audiencia de unos 2.000 espectadores y que fue visto por 2,1 millones de espectadores. Pese a que la paternidad de la *slow TV* se le atribuye a la televisión pública noruega, por la emisión en 2009 de este viaje del convoy ferroviario entre Bergen y Oslo, esta idea ya la había puesto en práctica años antes la extinta Radiotelevisión Valenciana. Así, a finales de los noventa despedía la jornada con imágenes de trayectos de trenes en la comunidad autónoma.

El formato ha sido adaptado en diferentes países, entre ellos España. Anteriormente al éxito noruego, el formato se experimentó en la Comunidad Valenciana con *Camins de ferro* de Radiotelevisión Valenciana (RTVV). En 1999, el entonces nuevo canal de RTVV, Punt 2, concluía sus emisiones con el programa *Camins de ferro*, en el que se recorría algunas líneas ferroviarias, filmado todo desde la cabina del conductor, con música instrumental de fondo rara vez sincronizada. Entre las líneas escogidas se encontraban las de Metrovalencia, el tranvía o el TRAM alicantino<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Véase: <https://valenciaplaza.com/como-si-china-entera-se-hubiera-subido-al-metro>

Posteriormente al éxito noruego, *Aragón TV* estrenaba el *El Viaje* en 1999, experiencia que repitieron, atendiendo a los buenos resultados de audiencia, al año siguiente, el primer día del año en 2020. En el programa emitido en 1999, la cámara estaba colocada en la locomotora del tren que recorría el trayecto entre Zaragoza y Canfranc. Las imágenes mostraban andenes vacíos, una similitud a las calles de las tres ciudades de la Comunidad Valenciana en *Ciutats en aïllament*. La colocación de la cámara fija en la cabina del tren, da mayor estabilidad a los planos que la grabación desde un coche<sup>11</sup>. Los planos totalmente vacíos y los movimientos más estables refuerzan ese efecto hipnótico. Treinta mil personas de media estuvieron pendientes del viaje del tren entre Zaragoza y Canfranc el día de Año Nuevo. La emisión, de casi cuatro horas de duración, fue vista en algunos momentos por 230.000 espectadores” (Civera, 2021).

## 5. De vuelta al aula

Todos estos cambios han tenido también reflejo en las rutinas de producción creativa dentro del aula. Los alumnos y alumnas de la Tecnología de la Comunicación I y II sustituyeron las cámaras digitales del Taller de Audiovisuales de la Universitat de València, en su mayoría, por aparatos de telefonía móvil. De la misma forma que en los informativos de cadenas autonómicas como *À Punt Mèdia*, se utilizó el periodismo móvil o *Mobile Journalism* (MOJO):

Over the last two decades, the media arena has become increasingly digital thanks to the development of advanced and often cheaper devices, with improved connectivity and a wider supply of products and services. There is a long academic tradition on the study of digitisation and innovation processes in newsrooms. From Castells (1996), who explored the so-called network society and its technological reach, to the metamorphosis (Fidler, 1997) and the digitisation process of the news by Boczkowski (2004). Studies on aspects such as multimodality (Deuze, 2005), interactivity (Scolari, 2008), convergence (Salaverria & García-Avilés, 2010), participation (Masip & al., 2015), personalisation (Thurman, 2011), memory and documentation (Guallar, 2014), and the mobility in the use of the new media (Westlund & Lewis, 2014), among others, have been of particular importance. The relevance of information and automation technologies has been obvious ever since Manovich (2013) drew attention to how software had acquired the leading role. The trend has become even more important for a good part of processes, such as the search, development, and dissemination of contents. Innovation processes in newsrooms (Paulussen, 2016) consider content production for mobile devices a priority, namely mobile journalism –MOJO– and participation (Barnes, 2016), which is carried out, in a very large percentage, from mobile devices (López-García, *et al.*, 2019).

---

<sup>11</sup> "La primera opción de *Ciutats en aïllament* era grabar con una cámara estabilizada en la parte delantera de un autobús de la Empresa Municipal de Transporte (EMT) de Valencia. Pero por temas de permisos, finalmente se recurrió a un vehículo particular".

En *À Punt Mèdia* ya se había introducido el MOJO antes de la irrupción del coronavirus<sup>12</sup>. Entre 2019 y 2020 se dio formación a la plantilla de informativos para introducir esta herramienta de trabajo, que ya estaba utilizándose en televisiones autonómicas públicas como la de Extremadura. La introducción de esta nueva tecnología fue concebida como una herramienta de trabajo complementaria, pero nunca mayoritaria ni con vocación de sustituir el trabajo de los operadores de cámara, posibilidad que suscitó el recelo entre este colectivo. Los móviles permiten experimentar, como el autograbado de entradillas en movimiento; multiplicar la posibilidad de recibir más material o desde más localizaciones posibles, multiplicando la participación ciudadana, como el caso de los vídeos de participación ciudadana de la sección meteorológica, pero nunca pueden sustituir el trabajo y la calidad del trabajo de un operador de cámara.

La situación de confinamiento de la población impulsó, de manera natural, que se incrementara la participación de los espectadores a través del envío de vídeos con las actividades que estaban realizando dentro de casa, sobre todo en compañía de los más pequeños de la casa, las iniciativas vecinales en los balcones, como el día de San José tocando al unísono el pasodoble Paquito el Chocolatero o las performance por diferentes festividades, la herramienta utilizada para ello eran los dispositivos móviles, al igual que veíamos en las asignaturas de Comunicación Audiovisual ante la imposibilidad de utilizar las habituales cámaras de vídeo del aula, ya que la docencia se tuvo que impartir sin los medios técnicos del Taller de Audiovisuales de la Universitat de València que permaneció cerrado durante ese segundo semestre del curso 2019-2020.

En el curso 2020-2021, después de la experiencia del curso anterior, la Universitat de València en coordinación con la Conselleria de Sanidad y la de Universidades puso en marcha un sistema de semipresencialidad en el que se alternaban los grupos en teletrabajo en sus domicilios y los grupos que podían asistir a clase, dividiendo al alumnado por orden alfabético en dos grandes grupos. Esta medida pretendía, a priori, crear dos grupos burbujas independientes entre sí. Pero a la hora de la verdad, esto no fue exactamente así, ya que el alumnado universitario no se matricula de las mismas asignaturas por curso, como sí ocurre en primaria o secundaria. Y en la misma clase puede haber alumnos de diferentes cursos, incluso de diferentes titulaciones, por lo que las mezclas no eran todo lo estancas que, en un primer momento, se concibieron.

---

<sup>12</sup> Información extraída de entrevista personal efectuada a Francesc Piera Sirera (Jefe de Redacción Informativos *À Punt Mèdia* entre enero de 2018 y octubre de 2020).

Estas iniciativas para generar grupos estancos también se aplicaron en *À Punt Mèdia*, donde se dividió a la redacción de informativos en dos grandes grupos (A y B) y se establecieron dos áreas (A y B) con entradas y salidas, baños, salas para comer, etc. totalmente diferentes. Dentro de cada uno de estos grupos se crearon subgrupos, se mantuvo una parte en teletrabajo y la otra trabajó de manera presencial. Cosa absolutamente necesaria para desplazarse a cubrir in situ las noticias, grabar entradillas a cámara, hacer entrevistas a los y las protagonistas de la noticias o presentar a cámara los informativos. Dentro de los subgrupos se organizó de tal forma que todas las figuras estuvieran cubiertas y que si hubiera contagios en un subgrupo se minimizara al máximo la posibilidad de contagio. Por ejemplo, en el caso de los cinco Jefes de Redacción siempre hubo uno que teletrabajó desde casa un período de quince días para garantizar que si uno de los otros 4 se contagiaba, se pudiera sustituir por el que había estado en casa sin contacto.

En el Departamento de Contenidos y Programación, la inmensa mayoría de los y las trabajadoras estuvo en teletrabajo ya que, por la idiosincrasia de su trabajo pueden desarrollarlo perfectamente desde sus casas. A partir del mes de mayo de 2021, se volvió a la presencialidad total en las instalaciones de la cadena. Y el 7 de julio de 2021, se planteó de nuevo en la Societat Anònima de Mitjans de Comunicació (SAMC) la posibilidad de teletrabajo parcial, acogéndose a la instrucción de la Generalitat Valenciana para los trabajadores de la administración pública. Este porcentaje de teletrabajo/presencialidad ha ido variando en función de la situación epidemiológica, de la misma manera que ha ocurrido con la vuelta a las aulas en el curso 2021-2022.

El uso de los aparatos móviles, se utilizó como instrumento básico para la captación de vídeo, como ya hemos comentado anteriormente. Para la edición no lineal, la Universitat de València llegó a un acuerdo con la empresa suministradora de software para que durante el período de confinamiento y ante la imposibilidad de utilizar los programas de las aulas del Taller de Audiovisuales, los alumnos utilizaran con su usuario de correo y contraseña los programas de edición no lineal de los cuales tiene licencia la Universitat de València para el grado de Comunicación Audiovisual y Periodismo. Esta medida pretendía dotar de herramientas al alumnado de manera gratuita para evitar generar una brecha tecnológica/económica que perjudicara a parte del alumnado. La medida fue muy bien acogida por el alumnado, que antes de ello se habían decantado por la utilización de programas gratuitos, la mayoría de ellos de uso no broadcast, de edición no lineal.

Esta limitación de licencias de acceso a los programas de edición no lineal también la sufrieron en la cadena pública autonómica. En la recién inaugurada *À Punt* (la TV comenzó sus emisiones el 10-06-2018) se optó por la instalación del programa Dalet Galaxy. Hay menos licencias que

trabajadores ocupan la redacción, realización, producción... de Informativos, ya que la presencialidad es de 3 turnos diferentes (mañana, tarde, fin de semana). Al estar trabajadores de diferentes turnos en teletrabajo y solapar su acceso al programa, tuvieron que limitar la posibilidad de acceso al programa al turno de cada trabajador, de manera que un trabajador del turno de tarde no pudiera conectarse en el turno de la mañana, por ejemplo para adelantar faena, ya que se trabajaba en remoto desde casa contra un ordenador de la tele que podía darse el caso de que estuviera ocupado por otro trabajador de otro turno.

Las clases teóricas y las tutorías se dieron de manera online. De la misma manera que ocurría con las reuniones de coordinación en la cadena autonómica. Una muestra más de la similitud de tecnologías utilizadas en el aula y en la cadena autonómica. Eso sí, la tecnología no puede sustituir el contacto directo de profesor y alumnos ni la riqueza de las interacciones que muchas veces se ve frenada por los problemas técnicos o la precariedad de algunas conexiones.

## **6. Conclusión**

Como conclusión, podemos indicar que el abaratamiento de los costes de dispositivos móviles y la mejora de su calidad de grabación ha hecho posible que la mayoría del alumnado disponga de dispositivos móviles de calidad broadcast. El periodismo móvil (MOJO) que se ha incorporado a las redacciones también ha servido para hacer los trabajos finales de las asignaturas en clase. En ambos casos se han utilizado programas de edición no lineal para los que, tanto la Universidad como *À Punt*, han tenido que proveer de licencias a estos programas a los usuarios confinados. El trabajo colaborativo ha sustituido la presencialidad por el remoto. Las reuniones presenciales o tutorías se han sustituido por videoconferencias o llamadas telefónicas. La pandemia, definitivamente, ha incrementado la digitalización de los procesos.

## Referencias

- Barnes, R. (2016). The ecology of participation. In T. Witschge, C.W. Anderson, D. Domingo, y A. Hermida (Eds.). *The Sage Handbook of Digital Journalism* (192-206). Sage.
- Boczkowski, P. (2004). *Digitizing the news: Innovation in online newspapers*. MIT Press.
- Castells, M. (1996). *The information age: Economy, society and culture. The rise of the network society*. Blackwell.
- Civera, M. (2021). Entretenimiento confinado: análisis de la programación de la televisión pública valenciana durante los meses de marzo a mayo de 2020. En E. Bustamante, E.; M. Francés y G. Orozco (Coords.). *La comunicación audiovisual en tiempos de pandemia* (397-410). Gedisa.
- Deuze, M. (2005). What is journalism? Professional identity and ideology of journalists. *Journalism*, 6(4), 442-464. <https://doi.org/10.1177/1464884905056815>
- Fidler, R. (1997). *Mediamorphosis: Understanding new media*. Sage.
- Guallar, J. (2014). Content curation en periodismo (y en documentación periodística). *Hypertext.net*, 12, <https://doi.org/10.2436/20.8050.01.15>
- López-García, X., Silva-Rodríguez, A., Vizoso-García, A., Vwestlund, O. y Cavilhas, J. (2019). Mobile Journalism: Systematic literature review. *Scipedia*, 27(1), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-01>
- Manovich, L. (2013). *Software takes command*. Bloomsbury Publishing.
- Masip, P., Guallar, J., Peralta, M., Ruiz, C. y Suau, J. (2015). Audiencias activas y periodismo. ¿Ciudadanos implicados o consumidores motivados? *Brazilian Journalism Research*, 1(1), 240-261. <https://doi.org/10.25200/bjr.v11n1.2015.815>
- Paulussen, S. (2016). Innovation in newsrooms. In T. Witschge, C.W. Anderson, D. Domingo, y A. Hermida (Eds.). *The SAGE Handbook of Digital Journalism* (192-206). Sage.
- Salaverriá, R. y García-Avilés, J.A. (2010). Concepto de convergencia periodística. En X. López-García, y X. Pereira-Fariña (Eds.). *Convergencia digital. Reconfiguración de los medios de comunicación en España* (41-63). Universidade de Santiago de Compostela.
- Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Thurman, N. (2011). Making the daily me: Technology, economics and habit in the mainstream assimilation of personalized news. *Journalism*, 12(4), 395-415. <https://doi.org/10.1177/1464884910388228>
- Westlund, O. y Lewis, S. C. (2014). Agents of media innovations: actors, actants and audiences. *The Journal of Media Innovations*, 1(2), 10-35. <https://doi.org/10.5617/jmi.v1i2.856>

## Capítulo 6

### **“Papelitis: la enfermedad que afecta a 9 de cada 10 académicos españoles**

### **“Papers-itch”: the disease that affects 9 out of 10 Spanish academics**

**Germán Llorca-Abad**

*Universitat de València*

**Anastasia-Ioana Pop**

*Universitat de València*

#### **Resumen:**

La Academia española exige a su personal docente e investigador, al de plantilla y al que se encuentra en formación, que guarde un minucioso registro de todas aquellas actividades que son importantes en su biografía curricular: publicaciones, participaciones en congresos, u horas de docencia reglada. Esta obligación conlleva la acumulación de cientos de “papeles” que certifican esto o aquello y que generan miles de “detalles” que en algún momento podrían ser útiles en acreditaciones, concursos a plazas docentes o solicitudes de proyectos. Dichos detalles deben guardarse y actualizarse periódicamente en diferentes formatos de currículum y bases de datos que cambian continuamente. La ineficiencia del sistema y la ilógica de su funcionamiento convierten todo el proceso en una suerte de infierno individual. Este capítulo explora las dimensiones del problema y apunta al final algunas claves que podrían paliar sus efectos más dañinos.

#### **Palabras clave:**

acreditación; concursos docentes; ANECA; currículum; certificado.

#### **Abstract:**

The Spanish Academy requires its teaching and research staff, both employees and trainees, to keep a meticulous record of all those activities that are important in their curricular biography: publications, participation in congresses, or hours of formal teaching. This obligation entails the accumulation of hundreds of “papers” that certify this or that and generate thousands of “details”

that at some point could be useful in accreditations, competitions for teaching positions, or project applications. These details must be stored and updated periodically in different curriculum formats and databases that are constantly changing. The inefficiency of the system and the illogic of its operation turn the whole process into a kind of individual hell. This chapter explores the dimensions of the problem and points out at the end some keys that could alleviate its most damaging effects.

**Keywords:**

Accreditation; teaching competitions; ANECA; curriculum; certificate.

## **1. Introducción**

No, no nos hemos propuesto escribir un texto académico. Este es un trabajo *meta-académico*, es decir, reflexionamos acerca de la academia y en él hablamos de un asunto de suma importancia, pero que no adopta la forma de la argumentación científica: la “papelitis”. No, tampoco es un término médico ni está acuñado, que sepamos, en ningún sitio serio. Solo es la etiqueta que hemos elegido para tratar de explicar una de las grandes enfermedades que sufren la mayoría de las académicas y de los académicos, especialmente en España. Como toda patología, esta tiene una sintomatología específica y produce unos perjuicios precisos a quienes la sufren. Además, igual que sucede con el herpes simple o con la psoriasis, no es un mal del que uno se pueda curar del todo. Si bien es cierto que se padece en diferentes niveles de intensidad durante la carrera universitaria, nunca llega a desaparecer completamente: siempre persiste.

Imaginen por un momento que al dependiente que le atiende en la gasolinera, o a su médico de cabecera, o al administrativo que hace las cuentas de su comunidad de vecinos, le pidieran que llevara un registro exacto de las actividades profesionales concretas más importantes que desarrolla a lo largo de un año de trabajo. Imaginemos que estas actividades, que lógicamente serían específicas de cada profesión, se pudieran clasificar en 5 grandes apartados que, a su vez, estuvieran segmentados hasta en 45 subapartados diferentes con varias derivadas cada uno. Volvamos a pensar y tratemos de imaginar a nuestro dependiente, médico, o administrativo teniendo que almacenar un justificante digital y/o en papel por cada uno de los “méritos” que pudiera aportar en cada una de las secciones de ese registro. Finalmente, imaginemos que se les pidiera que guardaran los datos de cada uno de los méritos (esas “derivadas” que mencionamos antes) de manera diferenciada en 15 modelos de base de datos distintas y que tuvieran, por diferentes motivos, que actualizarlas periódicamente. Una locura, ¿no? Pues nada mejor que este dislate define la “papelitis”.

A explicar esta absoluta aberración es a lo que nos vamos a dedicar en este capítulo. A lo largo de la carrera académica, el personal investigador y docente debe hacer exactamente lo que hemos descrito de forma genérica en el párrafo anterior. Debe llevar un registro exacto de las publicaciones (indexadas y no indexadas, de material docente, de contenidos de divulgación, de resultados de investigación, en formato artículo, capítulo de libro, reseña, monografía, introducción, conclusión, prólogo, epílogo -y alguna más que nos dejamos-) en las que ha participado; los congresos, jornadas, seminarios, encuentros (locales, nacionales, internacionales, con comité científico y/o de organización, por asistencia, comunicación, panel, ponencia, conferencia, mesa redonda, *chair*, moderador -y alguna más que no recordamos-) de los que ha tomado parte; la actividad docente (universitaria o no universitaria, impartida o recibida, enfocada a la innovación docente o a la actualización de contenidos, de más de 20 horas, de menos de 20 horas, en estancia en el extranjero o no -y otras muchas más-) que ha desarrollado... Se ha perdido ya, ¿cierto? Nosotros también y no hemos llegado a enumerar ni una décima parte de todos los detalles que hay que tener en cuenta ni de la pesadilla que supone mantener todo este lío al día.

Sin duda, este capítulo es una invitación a la reflexión: ¿de verdad todo ello es necesario? ¿De verdad estamos contribuyendo con esto a la excelencia docente y de investigación? ¿De verdad aportamos así algo a la construcción del “conocimiento”? ¿De verdad no se puede organizar de un modo más eficiente? ¿De verdad no es posible simplificar el proceso? Sin duda también, estamos lanzando un grito de frustración: sí; resulta extenuante, exasperante y descorazonador. El tiempo y la energía que se invierten en pretender curar la “papelitis” los estamos restando de nuestras ganas de vivir. Por mucho que exageremos, por mucho que parezca que nos estemos excediendo en nuestro relato, no es fácil de imaginar para los no iniciados la dimensión del laberinto burocrático que sustenta toda esta patraña “meta-académica”. Un tinglado infinitamente innecesario cuya complejidad parece aumentar con cada modificación regulatoria. Siguiendo con el símil médico, nuestra intención a continuación es tratar de aproximarnos a sus causas, sus síntomas, su diagnóstico y a las posibles consecuencias a largo plazo si no se encuentra la cura. También, por supuesto, al final tratamos de ofrecer una idea sencilla que podría, al menos, paliar una parte del problema.

## **2. Las causas: ¡compite o muere!**

Poco tiempo después del trascendental descubrimiento en el campo de la física experimental del bosón o partícula de Higgs en 2012, Peter Higgs, profesor de la Universidad de Edimburgo y uno

de los físicos teóricos que predijo su existencia en 1964, declaró que de haber vivido en esta época académica no habría podido llevar a cabo su trabajo. El científico vino a decir que en el actual contexto competitivo no habría podido desarrollar plenamente sus investigaciones teóricas. Unas investigaciones que, como hemos sugerido, se encuentran en los cimientos del experimento que se llevó a cabo en CERN de Suiza, y para las que necesitó toda su vida. Con “esta época académica”, Higgs se refería a la obligación de profesores e investigadores de tener que publicar frecuentemente en revistas de impacto, participar obligatoriamente en varios congresos al año con ideas y propuestas supuestamente novedosas y, en definitiva, de tener que invertir un tiempo que en realidad es imprescindible para llevar a cabo investigaciones profundas y de calidad.

¿En qué momento podemos ubicar el inicio de los despropósitos propios de “esta época académica”? En 1999, el conocido como Proceso de Bolonia o Plan Bolonia introdujo una reforma integral de los estudios universitarios en Europa. Ratificado inicialmente por Alemania, Italia, Francia y Reino Unido, a él fueron incorporándose progresivamente otros países, España entre ellos. La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) unificado, en principio, parecía una buena idea. Entre otros argumentos esgrimidos para su implantación, se destacaba que la armonización de las carreras facilitaría la homologación de los títulos entre diferentes países, facilitaría también la movilidad internacional del profesorado y del alumnado, produciría una nueva universidad adaptada al siglo XXI y a la globalización y garantizaría la calidad del conocimiento generado y transmitido en unas instituciones cuyo origen podemos rastrear desde la Edad Media. Si bien todo esto se ha cumplido en parte, la letra pequeña del plan supuso a efectos prácticos la introducción de una lógica neoliberal devastadora en el corazón de las universidades.

Seamos claros: en España, el modelo universitario anterior a esta reforma tampoco era la panacea. La LRU, o Ley Orgánica 11/1983, fue introducida para actualizar el sistema heredado del Franquismo, cuya ley fundacional, la LOUE, databa de 1943. Tras casi dos décadas en vigor, la LRU no había podido solucionar los problemas preexistentes y la universidad española seguía caracterizándose por su índole endogámica y fuertemente jerarquizada. La LRU fue sustituida por una norma modernizada, la Ley Orgánica 6/2001, o LOU, cuyo único propósito fue preparar el terreno a la implantación del Plan Bolonia. En otras palabras, la universidad siguió siendo endogámica y estando fuertemente jerarquizada, pero con algunos agravantes añadidos. So pretexto de una mayor objetividad en la evaluación de los méritos académicos, en la selección del profesorado y en la cualificación del personal docente, la competitividad más salvaje y el sentido más corrupto de la meritocracia neoliberal terminaron imponiéndose como norma.

Poco a poco, la carrera investigadora y docente se fue convirtiendo en una pugna *inter pares* a largo plazo, cuyos principios elementales se resumen en acumular todos los méritos (papeles) posibles y esperar la oportunidad para poder ingresar en el Olimpo de los Dioses que disfrutan de un contrato estable (de esto hablaremos luego). En este contexto es imprescindible introducir un matiz muy llamativo, poniendo de relieve la pluralidad de casuísticas que ni el Plan Bolonia ni la LOU previeron y que en ciertas coyunturas suponen un plus que contribuye al empeoramiento de la salud mental de los afectados. Dichas casuísticas remiten a que los inicios de la carrera académica no son idénticos para todas las personas. Simultáneamente, en ninguno de esos “inicios” que vamos a describir a continuación hay *a priori*: se comienza en la carrera universitaria de un modo concreto, pero las vicisitudes concretas pueden ser muy diferentes. En cada caso hay dificultades y peculiaridades, que en el contexto laboral, con frecuencia, conducen a situaciones en las que la competencia a muerte por “una plaza” deriva en refriegas personales extremadamente desagradables.

#### Profesor Asociado (PA)

Algunas universidades españolas han hecho (y hacen) un uso perverso de la figura de contratación del Profesor Asociado (en adelante, PA) descrita en la LOU. Simplificando mucho la cuestión: un PA está habilitado para impartir hasta 16 créditos de clases. Un profesor con un contrato estable debe impartir hasta 24 créditos de clases<sup>13</sup>. Sin embargo, un PA “solo cuesta” el 23% del sueldo aproximado que percibe un profesor Ayudante Doctor, o un 13%, si lo comparamos con el sueldo aproximado de un profesor Titular (funcionario). En la práctica, esto ha supuesto que se haya obligado a decenas de miles de personas a “hacer carrera académica” (= acumular méritos/papeles) mientras trabajan a jornada completa en otro sitio, ocupando una figura contractual que en realidad debería significar que son “profesionales de reconocido prestigio” en un ámbito específico de una actividad laboral externa a la universidad. Esta situación puede prolongarse durante años.

#### Becarios predoctorales

Iniciarse en el mundo académico mediante el disfrute de una beca, ahora llamada “contrato”, tampoco es lo ideal. Las becas/contratos FPU, o de Formación del Profesorado Universitario, financiadas por el Ministerio de Educación ilustran de modo emblemático lo que sucede con esta

---

<sup>13</sup> Estas distribuciones pueden sufrir leves variaciones introducidas por la normativa específica de cada universidad.

vía de acceso. Resumiendo bastante, durante un tiempo que puede llegar a los 4 años, la persona beneficiaria debe terminar su tesis doctoral, impartir clases a nivel universitario de materias en las que frecuentemente no está especializada y que cambian cada curso, realizar tareas de tipo administrativo y burocrático asociadas a los grupos de investigación adscritos, publicar (todo lo que su energía vital le permita), participar en congresos, realizar estancias en el extranjero... y, además, tener una vida. Una vez finalizado el contrato, lo único que garantiza el estado es un vacío absoluto, que suele llenarse con otras modalidades de contratos de investigación precarios hasta que surge la posibilidad de concursar a una plaza. Esta situación también puede prolongarse durante años.

Además, existe una tercera vía, aún más perversa. Es la de aquellos doctorandos, que estando sometidos a los mismos requisitos de promoción y evaluación académica que los demás, no disponen de ningún tipo de beca o ayuda para llevarlos a cabo. Es por ello, que deben invertir dinero de sus propios bolsillos en participar en congresos, o hacer estancias de investigación.

¿Y cuál es la recompensa de este modelo depredador? En el mejor de los casos, acceder después de diez o más años de travesía en el desierto a un contrato a tiempo completo. Con frecuencia, este primer “tiempo completo” es el que contempla la figura contractual del *Ayudante Doctor*: un contrato de 5 años en el que la persona “agraciada” cobrará la “fabulosa cifra” de 1500 euros netos al mes<sup>14</sup> y deberá seguir publicando, haciendo tareas de tipo administrativo y burocrático, participar en congresos, realizar estancias en el extranjero... para poder *acreditarse* a la siguiente figura contractual y así “concurrar” de nuevo cuando las circunstancias lo permitan (de esto hablaremos en otro apartado). Dicho en otras palabras, acumular más y más papeles, que deberán ser guardados, clasificados, actualizados y presentados cada vez que tenga que llevar a cabo algún tipo de “progreso”. ¿Contribuye toda esta paranoia a un mejor sistema universitario? Ya saben que Peter Higgs piensa que no. Además, el modelo descarga todo el peso de su ineficacia sobre el individuo.

### **3. La sintomatología: ¡es lo normal, esto es así!**

Establecidas las causas de la “papelitis”, hablemos del principal síntoma. ¿Recuerdan de la introducción el ejemplo que dábamos a propósito de nuestros amigos el médico, el administrativo y el dependiente de la gasolinera? En efecto, la de “académico” es la única profesión conocida en la que se debe guardar una copia justificativa de “todas y cada una de las actividades relevantes”

---

<sup>14</sup> Esta cantidad puede variar algo en función de la situación concreta de cada persona y de la universidad.

que se llevan a cabo a lo largo de un año. Además, es la única profesión para la que no existe un único modelo de registro de méritos o Curriculum Vitae. Es, además, la única profesión en la que dicho(s) registro(s) de méritos debe(n) “presentarse” de modo diferente, en función del cometido que deba cumplir la “presentación” en sí misma: una solicitud de quinquenio, o de un proyecto de investigación, o de una acreditación, o de una instancia-curriculum para un concurso laboral, entre otras (de todo esto hablaremos más adelante). ¡Atención!, no nos malinterpreten. No estamos en contra ni de los currículos ni del hecho en sí de cierto control sobre las actividades docentes e investigadoras del personal académico, más aún en el caso de cuando se trata de personal académico adscrito a universidades “públicas” pagadas con dinero público”. Pero, ¿por qué se da carta de naturaleza a un sistema ineficiente respecto del cometido que se supone que debe cumplir?

Comencemos a dar respuesta a la pregunta anterior explicando la manera en la que se estructura un CV. Para ello, hemos decidido utilizar el modelo que ANECA, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, propone para las figuras de profesor Contratado Doctor y Titular. Debemos decir que, en esencia, el resto de modelos de CV que existen para inventariar la carrera académica son parecidos, ya que los méritos registrables siempre son los mismos. Suelen cambiar cosas como su disposición, o los aspectos a resaltar; algo que constituye una parte significativa del problema de fondo que estamos abordando..., y que se naturaliza como “normal”. En el caso que nos ocupa, ANECA organiza el CV alrededor de cinco bloques: (1) Autoevaluación, consistente en un auto-análisis cualitativo del contenido del CV; (2) Actividad Investigadora, desglosado en 5 apartados, que a su vez se desglosan en otros 14; (3) Actividad Docente Profesional, desglosado en 5 apartados, que a su vez se desglosan en otros 14; (4) Formación Académica, desglosado en un total de 8 subapartados y (5) Experiencia en Gestión, que se desglosa en 3 modestos subapartados.

De los cinco, el primero y el último son los menos complicados. Por un lado, la autoevaluación consiste en una explicación original de porqué se es el número 1 en una especialidad; claro. Ahí, al más puro estilo *yanqui*, hacemos un *briefing* para decirle al mundo que hemos “hecho de todo”, que sabemos “hacer de todo” y, “sobre todo”, que nos gusta tener que estar siempre “haciendo de todo”. La ironía es que si hace unos años, lo más era tomar parte en congresos, hacer innovación educativa y publicar materiales docentes; ahora seguramente será todo lo contrario, y/o volverá a serlo en un futuro no muy lejano. En otras palabras, no se nos puede ocurrir dejar de revisarlo constantemente para estar bien posicionados ante cada ciclo del *Zeitgeist*. Por otro lado, aunque la experiencia en gestión se tiene en cuenta solo cuando se ostentan cargos grandes durante cierto

tiempo, el académico enseguida advierte que en el subapartado Otros “méritos de gestión” cabe hasta aquella vez que se asomó durante 5 minutos a la reunión de la CAT (Comisión Académica de Título). ¿Por qué? Porque en la práctica, aunque no hayamos sido Directores de un departamento, o Vice-decanos, los evaluadores que enjuician los currículos en todas las circunstancias tienen en cuenta hasta las cosas más pequeñas.

La sección de la actividad investigadora es la primera madre del cordero. Una de las razones de ser del PDI (Personal Docente Investigador) universitario es la generación de conocimiento y, por supuesto, su difusión. Publicar es una obligación, pero no vale hacerlo en cualquier sitio. Hasta aquí, todo bien. Desde el Plan Bolonia, se asume que existe una escala de virtud que, en principio, distingue la calidad de lo que se publica: artículos en revistas indexadas, artículos en revistas no indexadas, más textos, libros y capítulos de libro en editoriales de prestigio. Las empresas certificadoras del nivel de las revistas son como emporios privados que monetizan el acceso al conocimiento. Simplificándolo mucho: “¿tienes dinero? = ¡Publicas! ¿No tienes dinero? = ¡No publicas!”, con independencia del “valor real” de la investigación. Nuestra opinión es que el sistema da prioridad a un tipo de conocimiento mercantilizado, devalúa formatos de difusión tradicionales como el ensayo académico y no garantiza un acceso libre y universal al saber. Si llevamos el problema a las editoriales de prestigio, la cosa se reproduce: “¿El libro que Ud. quiere publicar cuenta con alguna aportación económica? (imagine aquí el resto del diálogo)”. En la práctica, estamos convencidos de que se excluyen del circuito de difusión aportaciones muy interesantes porque no cumplen con el rigor “económico”.

¿Y cómo afecta esto al PDI? Sencillo: en primer lugar, forzándolo a luchar por publicar en revistas indexadas. En segundo lugar, forzándolo a no descuidar las publicaciones menos prestigiosas, porque en algún momento también contarán. Y, en tercer lugar, forzándolo a llevar un registro minucioso de todos los datos que sirven para identificar cada uno de los méritos incorporados en este apartado. ¿Les hemos dicho ya que aquí se incluyen también las aportaciones a congresos, conferencias y seminarios, participación en proyectos de investigación, acciones de transferencia del conocimiento, estancias en centros de investigación y movilidad del profesorado? Pues ya está, dense por enterados. Hasta 14 subapartados, cuyos registros específicos, insistimos, consisten en retener varias derivadas por cada uno de ellos. Solo para que se hagan una idea, les describimos un ejemplo con carácter simbólico a propósito de un “artículo científico”. ¿Qué cosas debemos indicar cada vez que lo incorporamos a un CV/Instancia/Solicitud?: Año/fecha de publicación; su carácter nacional/internacional; el número de autores y la posición que ocupan (orden de firma);

el título (claro); el nombre de la revista; el ISSN<sup>15</sup> de la revista, digital y/o de la versión en papel; el volumen y número de publicación; las páginas inicial y final; hasta 5 palabras clave; el DOI<sup>16</sup>; el enlace de la publicación en internet; la base de datos de indexación; factor de impacto; cuartil de la indexación; número de citas recibido; otros indicios de calidad y media aspirina para el dolor de cabeza.

El apartado sobre la actividad docente profesional es la segunda madre del cordero. Sobre las generalidades que podemos hacer acerca de la complejidad de mantener un registro al día y certificado de los méritos aquí imputables, nos remitimos a las cosas que ya hemos dicho. ¿Qué se guarda aquí? Esto: puestos docentes ocupados; dirección de tesis doctorales terminadas; dirección de TFG (Trabajo de Fin de Grado), TFM (Trabajo de Fin de Máster), o tesinas; otros méritos de dedicación docente; evaluaciones positivas de la actividad docente; material docente publicado; participación en proyectos de innovación docente; otros méritos de innovación docente; ponente en congresos orientados a la formación docente universitaria (¡OJO! ¡Estos congresos son diferentes a los consignados en el apartado anterior de difusión de la investigación!); asistente a congresos orientados a la formación docente universitaria; estancias en centros docentes (¡OJO! ¡Estas estancias son diferentes a las consignadas en el apartado anterior de movilidad del profesorado!); otros méritos de formación docente; experiencia profesional; evaluaciones positivas de la experiencia profesional y ¡OTROS MÉRITOS *random*! De nuevo, para cada “mérito consignable” en uno u otro apartado, diez o doce datos a conservar.

Hablemos, finalmente, de la formación académica. En comparación con los anteriores, este apartado es menos complejo y bastante sencillo de entender. Se limita a inventariar las titulaciones universitarias que se han obtenido a lo largo de la vida, incluidas las de doctorado, así como el (posible) registro de las becas, ayudas y contratos pre/postdoctorales de las que se haya disfrutado. El *quid* de la cuestión, más allá de los diez o doce datos que hay que conservar por cada “mérito consignable” en uno u otro apartado, tiene que ver con que, al inicio de la carrera universitaria, nadie explica la importancia que pueden llegar a tener ciertos matices en los baremos de los concursos a plazas docentes, o en los propios procesos de acreditación (de los que hablamos también más adelante): No es lo mismo haber obtenido un grado, licenciatura, o doctorado que

---

<sup>15</sup> International Standard Serial Number, o código internacional de identificación de las revistas de 8 dígitos y letras promovido por la UNESCO.

<sup>16</sup> Digital Object Identifier, o código proporcionado por una entidad internacional que otorga un sistema de identificación persistente de los artículos científico académicos en Internet.

un “Premio extraordinario” de Grado o Licenciatura; o un “Premio autonómico” o equivalente de Grado o Licenciatura; o un “Premio nacional” de Grado o Licenciatura; o un Doctorado de “mención europea/internacional”; o un Doctorado “Premio nacional”, etc. Como afirman algunos integristas religiosos, el demonio se esconde en los detalles. De esta situación no se es plenamente consciente hasta llegado el momento de la verdad, es decir, de la relevancia que pueden llegar a tener 0’1 décimas en un concurso de méritos frente a nuestros “adversarios”.

#### **4. El diagnóstico: ¡esto no te va a matar..., de golpe!**

En un sentido estricto, la carrera académica de cualquier futuro PDI debería empezar a planearse de un modo calmado en los años finales del grado universitario; aquellos en los que comienzan a perfilarse las posibles proyecciones de futuro del estudiantado. En un sentido literal, esto no es así en la inmensa mayoría de los casos. Con independencia del impacto que tiene esto en el trayecto particular de cada persona, llega un momento en el que hay que empezar a acumular méritos. Efectivamente, es un proceso que alcanza a los académicos de un modo inapreciable. ¿Les han contado alguna vez la historia de aquella rana que murió hervida dentro de una olla solo porque no notaba que la temperatura del agua subía muy lentamente? Algo parecido sucede en la academia. Todo comienza imperceptiblemente con la inscripción a unas primeras jornadas, o con la participación en un congreso, o con el TFG; cuando el profesor que lo ha dirigido sugiere que podría convertirse en un texto académico “publicable”. Aquí arranca el camino que ha de durar aún muchos años y en él, el diagnóstico de la “papelitis” suele llegar cuando ya es muy tarde como para tomar la decisión de echar por la borda todos los esfuerzos, denuestos y energías invertidos.

Por razones que nos parecen obvias, se entiende que no todos los méritos se agregan de golpe. La extensión/duración de una carrera académica depende de algo tan simple como la edad y el momento vital exacto en el que comenzó a correrse. En cualquier caso, un CV estándar, sin ser nada extraordinario ni fuera de lo común, después de 20 años puede llegar a acumular hasta 600 “méritos registrados”, con su correspondiente documentación acreditativa, estando convenientemente repartidos en aquella clasificación que explicábamos en el punto anterior. La acumulación se suele calcular en años académicos. Hagamos ahora una pequeña cuenta de la vieja: la multiplicación de esos 600 méritos por los 11 datos (de media) que hay que conservar en el CV por cada uno de ellos arroja el asombroso número de 6600 detalles<sup>17</sup> que pueden ser significativos en algún momento. No todos se necesitan cada vez. No todos se formatean al mismo tiempo ni tienen la misma importancia. No obstante, el número refleja la demencia de un sistema que no

---

<sup>17</sup> ¿Y si solo son 4000? ¿Y si fueran 8000? Pues que ambas cifras seguirían siendo escandalosas.

prevé la unificación real y efectiva de toda esta información en una única base de datos, de la que (¡QUÉ LOCURA!) se pudiera echar mano de una forma más o menos automatizada siempre que hiciera falta.

¿Qué quiere decir que se necesite alguno de esos 6600 detalles alguna “vez”? Si la persona es ordenada, los tendrá organizados todos, de manera metódica, en alguno de los modelos de CV más comunes o usados que existen, como por ejemplo el de ANECA, del que ya hemos hablado, el CVN<sup>18</sup>, o el de las convocatorias específicas de concursos docentes de alguna universidad. En otras palabras, esto puede ser muy variable, aunque lo importante siempre es tenerlo “todo centralizado” y “sistematizado” para poder disponer de la información de manera inmediata “siempre que sea preciso. Asimismo, por “vez” nos referimos a aquellas “grandes ocasiones” en las que el PDI los necesitará para progresar académicamente y laboralmente a lo largo de toda su carrera. Puede haber otras que no hayamos contemplado aquí, pero las “veces” más habituales de dicha progresión son las siguientes (téngase en cuenta que después haremos algunos comentarios comunes a todo este embrollo):

- Acreditaciones: de forma genérica, las acreditaciones son como la validación que hace el Ministerio de Educación de los méritos que “acredita” un PDI en su CV. Tener estas acreditaciones debidamente sancionadas es requisito obligatorio para poder concursar a las siguientes figuras contractuales<sup>19</sup> de profesor universitario: Ayudante, Ayudante Doctor, Contratado Doctor, Titular, Catedrático, o docente de Universidad Privada. La agencia auxiliar de la que se sirve el ministerio para llevar a cabo este proceso es ANECA, aunque también existen hasta 10 agencias autonómicas que la auxilian a su vez en este cometido<sup>20</sup>. Es importante resaltar que para cada figura hay o puede haber un modelo de CV diferente y que cada agencia tiene los suyos propios para optar a la acreditación en cada una, o varias, de dichas figuras. Estos modelos de CV van evolucionando con el paso del tiempo, por lo que no sirven “para siempre”.

---

<sup>18</sup> El CVN, o Curriculum Vitae Normalizado, es una norma estándar desarrollada por el FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) que define un mismo formato de presentación de los datos curriculares de los investigadores. Teóricamente posibilita la interoperabilidad con las diferentes bases de datos de las instituciones.

<sup>19</sup> Puede haber alguna variación en la nomenclatura y gradación de las figuras en función de la comunidad autónoma.

<sup>20</sup> Desde el siguiente enlace es posible acceder al listado completo de agencias autonómicas existentes en España <http://www.aneca.es/Agencias-de-las-Comunidades-Autonomas>

- Concursos docentes: para los concursos a plazas docentes universitarias suele ser habitual necesitar algunos de los 6600 detalles que integran el CV de un PDI<sup>21</sup>. Las siguientes figuras contractuales a profesor no precisan de acreditación ministerial previa, porque se entiende que son ocupadas por profesionales que se ganan la vida “fuera” del ámbito universitario: Asociado con carácter de urgencia y Asociado de plantilla. Las siguientes figuras contractuales a profesor sí que la precisan: Ayudante, Ayudante Doctor, Contratado Doctor, Titular, Catedrático y docente de Universidad Privada. Es importante resaltar que cada universidad tiene sus propios modelos de CV, o instancia-CV para participar en cada una, o varias, de estas figuras. Estos modelos de CV, o instancia-CV van cambiando con el paso del tiempo, por lo que tampoco sirven “para siempre”.

- Hacer ciencia y generar conocimiento precisa de financiación: las universidades, que sufragan proyectos de innovación docente o competitivos, las Comunidades Autónomas, los diferentes Ministerios, la Comisión Europea y un buen número de entidades privadas (por mencionar solo algunos) sufragan estas iniciativas. Es fácil presuponer a partir de esta premisa que existe un abanico de posibilidades muy grande y que cada convocatoria de concurso a proyecto financiado es única y singular. Pues bien, el PDI deberá adaptar su CV a la redacción y requisitos concretos de cada uno de estos llamados si quiere tener alguna posibilidad de ganar. Y, ¡EXACTO!, en cada caso el modelo de CV es diferente, cambia con el tiempo ¡Y NO ES PARA SIEMPRE!

- El *self-branding* digital: ya nadie recuerda cómo era la vida antes de Internet y tampoco nadie recuerda cómo era la Internet antes de que unas pocas empresas globales la privatizaran. Al igual que en la fábula del batracio referida antes, poco a poco va cobrando importancia el “cuidado” de la presencia propia en internet a través de las redes sociales académicas de referencia (Academia.edu, o Researchgate.net; por ejemplo). En estas redes, no solo hay que actualizar el CV como si de una acreditación se tratara, sino que hay que interactuar con otros académicos para hacer crecer nuestro prestigio a través de las métricas que lo miden. ¿Cuál es tu Índice H? Pues preguntémosle al Sr. Google Scholar y dediquemos tiempo a pulir el perfil automatizado que ha hecho sobre nosotros, puesto que en algunos contextos comienza a ser un “requisito” presentarlo. ¡Ah! Y accedamos regularmente a nuestra cuenta Orcid<sup>22</sup> para poner las últimas cositas que hemos conseguido. Etc.

---

<sup>21</sup> Sí, sabemos que esta afirmación es algo tramposilla. Por pura lógica, la persona que se presenta a las figuras contractuales más básicas no es la que llevará 20 años en la universidad, ergo no serán 6600 detalles, sino algunos menos. Pero hemos querido ser dramáticos en la presentación de esta evidencia.

<sup>22</sup> Este es el acrónimo de Open Researcher and Contributor Identifier. Se trata de un código numérico que tiene como objetivo identificar de forma unívoca a los investigadores. Es obligatorio tener uno para

Entendemos que ha quedado suficientemente clara la redundancia ridícula que supone la existencia de decenas de modelos de CV. Entendemos también que encontrar una solución que palie este despropósito no es fácil. Pero también entendemos que no beneficia a nadie (bueno, ahora mismo veremos que esto no es del todo así) tener que invertir semanas de trabajo al año para actualizar “la imagen del yo académico”. No solo es que los CV sean diferentes<sup>23</sup>, es que después de haber hecho el esfuerzo de rellenar uno, resulta que solo nos servirá para una única ocasión. De hecho, una de las mayores extravagancias que podemos referir aquí y que ha generado esta situación, es la aparición en los últimos años de empresas especializadas: por un módico precio a cargo del académico, estas empresas le organizan a uno el CV. Inicialmente y de un modo emblemático, Sexenios.com apareció para facilitarle al académico la “gestión de su yo” en las solicitudes de los tramos de investigación. Ahora, Sexenios.com también prepara acreditaciones de ANECA y ya no son la única empresa que se beneficia de este nicho de mercado, creado al calor de la locura de la “papelitis”. ¿Cómo se quedan?

## **5. Las consecuencias: ¡quejica!**

Una de las mayores tragedias que, sin lugar a dudas, se asocia a todo lo descrito hasta este punto es la sensación de absoluta soledad en la que se experimenta esta enfermedad. Es cierto que los investigadores con más veteranía aprenden a capear el temporal como pueden. Pero no es menos cierto que la situación de desamparo es mucho más patente entre aquellos investigadores que se encuentran en los primeros compases de su carrera académica. Antes, dábamos algunas claves para entender que la casuística particular que afecta a cada PDI en su recorrido individual es única e intransferible. Sin embargo, la percepción de aislamiento, cuyas causas tendríamos que explicar en un capítulo aparte, es compartida por tod@s. Siempre se busca (y encuentra) amparo en quienes

---

publicar en las revistas de prestigio y equivale a los ISSN para las revistas, los ISBN para los libros y el DOI, del que ya hemos hablado.

<sup>23</sup> El GREC, del que hablaremos en el siguiente punto, es la aplicación empleada en la Universitat de València para mantener actualizada la memoria de investigación de sus PDI. Solo el GREC permite generar a partir de la información recopilada los siguientes modelos de CV: CVA-AEI, o Curriculum Vitae Abreviado de la Agencia Estatal de Investigación; CVA-ISCIH, o Curriculum Vitae Abreviado del Instituto de Salud Carlos III; CV Completo; CV de la Generalitat Valenciana; CV de la Generalitat Valenciana de la Conselleria de Sanidad; CV de las convocatorias de la UVEG (pero solo recoge los últimos 5 años); CV-ANECA completo; CVN Completo; CVN para concursos Juan de la Cierva y CVN para concursos Ramón y Cajal. Y esto no supone ni una cuarta parte de todos los modelos de CV existentes pertinentes para cada vez que se necesita echar mano de los méritos.

están cerca; bien porque comparten una situación similar, bien porque se coincide con ellos en la cafetería de la facultad. Pero nunca se vive la experiencia de un modo mínimamente razonable.

¿Cuándo termina todo? Nunca. Esto es una dolencia que dura siempre, incluso cuando se ha ingresado en aquel Olimpo de los Dioses del que ya hemos hablado. Por supuesto que no se vive la situación de igual manera desde la posición de Profesor Titular, que siendo alguien con un contrato de investigación predoctoral. El problema siempre es fantasear con la idea de que todo terminará algún día y que no será necesario recoger papeles de todas y cada una de aquellas cosas que serán importantes en nuestro CV en algún momento. Las causas que explican esto precisarían también de un capítulo aparte, pero nos atrevemos a señalar de nuevo que todo el problema tiene su origen en el Plan Bolonia y en la introducción de criterios de competitividad neoliberal en la universidad. ¡Es que no es un sistema objetivo ni ecuánime! ¡Es que siguen existiendo comportamientos endogámicos y de favoritismo consentidos! ¡Es que el Conocimiento (en mayúscula); su generación, conservación y transmisión se ha mercantilizado de un modo tan grosero y tan evidente que hace daño a los ojos! Y, además, ¡que nadie se queje, que peor es bajar a la mina!

Hemos reservado este apartado para dedicárselo con especial cariño a los responsables políticos, que en todas sus declinaciones utilizan y han utilizado la Universidad como un campo de tiro al plato. Porque así es, esto nunca termina porque nunca se ha tenido la voluntad administrativa de terminar con ello. Incluso habiendo llegado a la situación de disfrutar de un contrato a tiempo completo y permanente, la investigación generada y la docencia impartidas siguen siendo objeto de un escrutinio puntilloso por parte de quienes organizan el cotarro. Anualmente, el investigador debe cumplir, aportando los datos de sus “méritos” en una aplicación que no tiene nada que ver con ninguna otra conocida, con su “memoria de investigación”. Antes nos hemos referido brevemente al GREC en una nota a pie de página, que es la herramienta o base de datos propia de la Universitat de València y de otras universidades para llevar a cabo este cometido. Cada universidad tiene la suya propia. Pues bien, ahí tiene que ir TODO: la actividad investigadora, la actividad docente profesional, las actualizaciones en la formación académica y las del ámbito de la experiencia en gestión; y todo en su graciosa variedad prolija.

No, no nos parece mal que el PDI tenga que rendir cuentas de lo que hace. Lo que no entendemos es la ineficacia del método. ¿Saben ustedes qué pasa? Pues que de todos los registros indicados en el GREC, solo sirven de verdad los que tienen que ver con las publicaciones, las participaciones en congresos y alguna otra cosa relacionada con la investigación, con la dirección de tesis doctorales. Y “sirven” porque son los que “suman” en la memoria de investigación. ¿Les hemos

dicho ya que esa memoria de investigación individual se vincula a una parte de la financiación de las actividades de las áreas de conocimiento integradas en los departamentos a los que se adscribe el PDI? Pues ya lo saben. ¿Por qué “perder el tiempo” siendo exhaustivos en la cumplimentación del GREC, si después solo cuentan cuatro cosas? En teoría y como hemos visto antes, el GREC sirve también para generar diferentes modelos de CV a partir de la información que contiene. El problema es que la aplicación es “caprichosilla” y las tareas de conversión de un modelo a otro no son perfectas. Podemos elegir entre rehacer lo que el sistema automatizado ha hecho mal, o hacerlo bien desde el principio. Al final, se trata de un motivo más para no perder el tiempo rellenando íntegramente sus apartados.

La vida académica después de la estabilidad contractual consiste en varias cosas. Las que forman parte de una inercia mental generada tras los años del viaje interior sufriendo de “papelitis”: cumplir con el GREC, cruzando los dedos para que a nadie se le ocurra implementar otro sistema AÚN MÁS EFICIENTE y esperar la concesión de los trienios por antigüedad en el puesto de trabajo, único complemento salarial que al menos, de momento, en la Universitat de València no requiere de ninguna acción especial del PDI (¡menos mal!). Y las que forman parte de las insospechadas sorpresas que cada cierto tiempo le da la vida al académico; las solicitudes de quinquenios, de sexenios de investigación, de sexenios de transferencia y de complementos varios:

- Los quinquenios docentes son un complemento salarial asociado a la cantidad de docencia impartida en la universidad. En los últimos 10 años, se ha pasado de una situación en la que su concesión era prácticamente automática (por el simple hecho de “dar las clases que figuran en ‘tu’ contrato y por las que la universidad ‘te’ está pagando”), a ser obligatoria para su concesión la cumplimentación de OTRO modelo de CV de ANECA llamado Docencia. ¿Y qué hay que poner en el Docencia? Pues, efectivamente, una buena parte de los méritos que ya constan en el GREC, que “de facto” podrían constar en los distintos CV’s de acreditación de ANECA, o que puede que ya estén en el perfil público de nuestro Orcid en internet cogiendo polvo. Es decir, tomamos la porción correspondiente de algunos de nuestros papeles registrados (tareas de coordinación docente en las que se participa; tareas de planificación docente en las que se participa; formación sobre la actividad docente; participación en Zzz proyectos de innovación dozzzZente, ZzzZzzz...) y los volvemos a clasificar por enésima vez por colores, sabores y olores. ¡Ah!, y esto es obligatorio para obtenerlo.

- Los sexenios de investigación son un complemento salarial y académico asociado a la producción científica. En los últimos 10 años, se ha pasado de una situación en la que para su concesión se podía aportar una variedad de formatos de conocimiento relativamente amplia (libros, capítulos de libro, participaciones en congresos, monografías), a que solo se tengan en cuenta en la práctica los artículos publicados en revistas indexadas de alto impacto JCR o Scopus (sí, esas dos multinacionales que se encargan de hacer pasar por caja a quienes quieren publicar con su sello). Para preparar la solicitud, es necesario extraer la información de nuestro CV, que en muchos casos ya tiene ANECA sobre nuestra trayectoria de investigación de los últimos 6 años, en un modelo de CV-evaluación diferente. ¿Qué se hace con él? Naturalmente, remitírselo a la comisión específica de ANECA para que lo evalúe.

Estos sexenios no son divertidos solo por este motivo. Para su solicitud hay que esperar a disfrutar de un contrato de dedicación a tiempo completo. Hasta no hace mucho, no valía “cualquier contrato de dedicación a tiempo completo” como Ayudante (A) o Ayudante-Doctor (AD), sino que solo valían los de Contratado Doctor (CD), Titular de Universidad (TU) y Catedrático de Universidad (CU). Además, sigue habiendo ciertas restricciones. Si se es A o AD, solo se puede solicitar ante la agencia autonómica asociada a ANECA<sup>24</sup>. En el caso de su aprobación, al no ser directamente ANECA quien lo ha evaluado, solo surte efecto a nivel académico y no en el económico<sup>25</sup>; por lo que tras dar el salto a TU o CU ¡HAY QUE VOLVERLO A PEDIR EN ANECA! No, por lo visto, a nadie se le ha ocurrido pensar que el trámite debería estar íntegramente automatizado, sobre todo entre dos agencias que comparten bases de datos. Insistimos en que los modelos de CV-evaluación para la solicitud del sexenio de investigación SON DIFERENTES a todos los demás. ¿Es que no es posible centralizar toda la información en una única base de datos que (¡OTRA LOCURA!) podría gestionar directamente ANECA? Pues parece ser que no es posible.

No entendemos cuál es el valor pedagógico, académico, científico, o de garantía de generación de conocimiento, o de garantía de la salud mental, o de ningún otro tipo, que pueda tener el estar teniendo que redundar la misma información, una y otra vez, en bases de datos gestionadas por las mismas agencias, por los siglos de los siglos. Tampoco entendemos que para ciertos complementos salariales, como el complemento autonómico en el caso de la Comunidad

---

<sup>24</sup> Este requisito específico ha cambiado en el año de publicación de este libro. Desde este momento, las solicitudes pueden hacerse directamente a la ANECA. Sin embargo, los efectos económicos del sexenio se congelan hasta que la persona ocupe la figura de Contratado Doctor.

<sup>25</sup> Puede que esto no sea así en todas las autonomías con agencia auxiliar de ANECA propia. Si es así en el caso de la Comunidad Valenciana.

Valenciana<sup>26</sup>, asociado principalmente a evaluar las estancias de investigación en otros centros universitarios, haya que reproducir de nuevo la información que está en el GREC, o en ANECA, o en la Instancia-CV del último concurso de plaza docente en el que se ha participado. Y lo que tampoco entendemos son las ocurrencias del tipo sexenio de transferência, una locura comparable en cuanto a complejidad y diversión al de investigación, que apareció de repente en 2018 y del que se ha vuelto a saber muy poco. Finalmente y por encima de todas las cosas, no entendemos por qué no nos podemos quejar.

## **6. La cura: ¡no existe!**

Si has llegado hasta aquí sin desmayarte significa que este tema te ha interesado (y por eso nos permitimos tutearte). Como has podido comprobar, puesto que además ya te lo habíamos dicho al principio, esto no ha pretendido ser un texto académico. De haberlo sido, ahora tendríamos que plantear un apartado final de discusión de resultados, conclusiones y futuras investigaciones asentadas sobre los datos presentados. No vamos a hacer nada de eso. No obstante, sí que vamos a recopilar/destacar algunas ideas que nos parecen apropiadas para terminar. La primera y más importante es que los firmantes de este texto esperamos que Peter Higgs no lo lea nunca. Nos caería la cara de vergüenza si creyera que dos personas como nosotros nos hemos querido comparar con una figura de su talla científica. ¿Por qué? Porque sufrir de “papelitis” ni nada de lo que hemos descrito aquí nos convierte en extraordinarios. En absoluto. La universidad española, y seguramente la de otros muchos sitios, está llena de gente normal. Personas que iniciamos sin ser conscientes una carrera de fondo, en la que sobrevive no el más fuerte, sino el que más paciencia tiene, o demuestra una mayor capacidad de adaptación a largo plazo. Y sin menoscabar nuestros méritos, que alguno tenemos, nada de eso nos convierte en más inteligentes, guapos o seres de luz.

Como hemos dicho antes, se dan diferentes puntos de partida en este camino. Generalmente, aterrizamos en la universidad bien como profesores asociados, o como beneficiarios de un contrato de investigación. Y estamos convencidos de que en la inmensa mayoría de las ocasiones lo hacemos porque nos apasiona ser Profesores Docentes e Investigadores. Recuerda que antes también te decíamos esto: “No estamos en contra ni de los currículos ni del hecho en sí de cierto control sobre las actividades docentes e investigadoras del personal académico, más aún en el caso

---

<sup>26</sup> Cada comunidad autónoma, con los matices propios, tiene su particular San Quintín al respecto.

de cuando se trata de personal académico adscrito a universidades públicas pagadas con dinero público”. Y no estamos en contra, porque nos parece de pura lógica que esto sea así para garantizar la generación y la transmisión adecuadas del conocimiento. El problema, que ya habrás deducido después de más de 7000 palabras, es que no compartimos el modo en el que se intenta llevar a cabo este cometido.

Hay un viejo chiste que se cuenta entre quienes tratan de sobrevivir en esta selva de CV, acreditaciones, concursos y cambios constantes de normativa: “¿A qué no sabes qué desayuna un Catedrático de Universidad? Revuelto de ‘egos’”. Sí, la profesión universitaria también está poblada de personas encantadas de haberse conocido y, no necesariamente o exclusivamente, en el colectivo de catedráticos. Y no se trata de una ley física inmutable, pero no suele haber ningún tipo de empatía intergeneracional (salvadas todas las excepciones individuales, *not-all-men*). Y es que, una vez alcanzados los objetivos personales, y ante la evidencia de que los síntomas de la “papelitis” se atenúan en los estadios superiores de la carrera académica, el profesorado más antiguo tiende a desentenderse de los problemas de los que vienen detrás. Esto no contribuye en nada a la reflexión acerca de las dificultades compartidas ni fomenta el espíritu colaborativo. En otras palabras, **la papelitis no tiene cura porque el colectivo que la sufre no es suficientemente corporativista.**

Las guerras del pasado también fueron duras. Cada generación de docentes se ha enfrentado a su propia problemática y esto nos merece todo nuestro respeto y, porqué no decirlo, admiración. Pero es en el momento del presente en el que hay que emprender las acciones necesarias para evitar traumas innecesarios. Tal y como hemos tratado de argumentar a lo largo de estas páginas, los criterios que sancionan la validez de un PDI en sus dos facetas más importantes (la D y la I) no son criterios de objetividad. Son los emblemas de un sistema cuyo modelo de competitividad es más que cuestionable, ya que no contribuye de un modo claro ni a la generación de conocimiento de calidad ni mucho menos a su correcta difusión. Queda por hacer un trabajo de investigación, esta vez de estricto rigor científico, que determine cuántos CIENTOS de MILES de horas se detraen a la Docencia y a la Investigación en la Universidad española para cumplir con el último capricho del ministerio, de ANECA, de la propia Universidad, o de ciertas entidades *outsiders* como Google que ganan disimuladamente una capacidad de influencia cada vez más grande y cuya legitimidad es más que cuestionable.

Toda esta nebulosa de ambigüedades se da en un contexto de extraordinaria complejidad. ¿Por qué dos empresas deben decidir qué es y qué no ciencia publicable? ¿Por qué el entramado editorial de las publicaciones académicas parece adoptar cada vez más el rol del Cobrador del Frac? ¿Por

qué no hay una apuesta clara y decidida desde las administraciones públicas por un modelo de conocimiento abierto, accesible y universal? ¿Por qué dichas administraciones públicas y sus ventajistas políticos y gestorcillos se empeñan en enmarañar mediante la creación de agencias y agencias de agencias y agencias de agencias de agencias la gestión de algo que en realidad podría ser mucho más simple? ¿Por qué no hay más diálogo entre las propias instituciones universitarias? Por obvio que parezca decirlo, no son las únicas preguntas que dan cuenta de la complejidad a la que hemos aludido. Asimismo, no sabríamos ni por dónde empezar a responder ninguna de ellas. Por este motivo, nuestra reflexión final la hacemos desde el mismísimo centro de la pelusa de nuestros ombligos, los de aquellos que nos ocupamos en nuestro día a día de intentar ser PDI.

La infraestructura necesaria a nivel de capacitación técnica y humana ya existe. ¿Tan complicado resulta pensar en una única base de datos estructurada de modo y manera que pudiera servir para todo? (acreditaciones, concursos docentes, memorias de investigación, evaluaciones de quinquenios, de sexenios, de propuestas de financiación de proyectos, etc.). ¿Tan difícil es pensar en promover desde la administración una armonización de esta hipotética base de datos entre las entidades públicas y privadas que coinciden en el espacio académico? Pues parece ser que sí es muy difícil y, al igual que los unicornios, una fantasía propia del país de Utopía. Por todo lo visto y de momento, lo único que podremos hacer es soñar con la existencia de un único modelo de CV, que una vez cumplimentado por el PDI, fuera revisado por un PAS (Personas de Administración y Servicios) especializado para asegurar la correcta introducción y ubicación de los datos, y que estuviera adaptado a las peculiaridades de cada campo del conocimiento y que generara de forma razonablemente automatizada los informes necesarios que fueran propios de cada *vez* importante en la carrera académica de un “ser humano”.

## Referencias

De manera plenamente consciente, no hemos usado ninguna. Solo hemos echado mano de nuestras experiencias personales. Es por ello posible que algunas de las cosas más concretas sobre las que hemos hablado exigieran de un mayor grado de precisión, o corrección. También es posible que alguna de las cifras que hemos dado no sea del todo correcta (hemos citado de memoria todas las veces) o ajustada a la situación propia y particular de muchos investigadores. Ninguna de estas imprecisiones responde a una voluntad de engañar al lector ni, entendemos, le resta franqueza ni validez al relato que hemos escrito sobre la realidad diaria que afecta, entendemos que negativamente, al trabajo de académicas y académicos. A todas ellas y ellos va dedicado este capítulo, así como ¡NUESTRA MÁS SINCERA ADMIRACIÓN Y RECONOCIMIENTO!

## Capítulo 7

### **Expandémica. Instituirse tras la inmunidad social frente al *paper***

#### **Expandemic. Establishing social immunity from paper**

**Concha Mateos**

*Universidad Rey Juan Carlos*

#### **Resumen:**

El *paper*, el artículo publicado en revistas académicas, se ha convertido en el principal parámetro para la evaluación oficial de la actividad investigadora de las personas que hacen carrera académica. Este tipo de publicación no suele generar interés mediático y su impacto editorial, medido por las citas de la revista en la que se publica, no garantiza ningún impacto social. De esa falta de repercusión se deriva lo que este artículo llama la inmunidad de la sociedad frente al *paper*, instrumento comunicativo que circula restringidamente en círculos de pares. El artículo considera en particular, a través de una revisión bibliográfica, los rasgos de la investigación en comunicación en España, los retos que esa comunicación debe afrontar para rebasar el ámbito de esos círculos de pares y las alternativas que se vienen experimentación desde la perspectiva de la investigación acción participativa y la integración de prácticas artísticas en los métodos del proceso investigador en ciencias sociales. El texto observa casos que exploran vías de producción y de comunicación del discurso científico a partir de sujetos investigadores colectivos e híbridos, que combinan en sus equipos perfiles académicos con otros no académicos de gestores, artistas, activistas, sociedad civil y educadoras. Esta alternativa para superar la inmunidad social frente al *paper* se sustenta desde la teoría de imaginación radical y la capacidad instituyente el sujeto formuladas por Castoriadis.

#### **Palabras clave:**

círculos de pares; impacto de la investigación; *papers*; investigación-acción; capacidad instituyente.

#### **Abstract:**

The paper, the article published in academic journals, has become the main parameter for the official evaluation of the research activity of people who pursue an academic career. This type of publication does not usually generate media interest and its editorial impact, measured by citations in the journal in which it is published, does not guarantee any social impact. From this lack of impact derives what this article calls the immunity of society from the paper, a communicative

instrument that circulates only in peer-to-peer circles. The article considers in particular, through a bibliographical review, the features of communication research in Spain, the challenges that this communication must face in order to go beyond the sphere of these peer circles and the alternatives that are being experimented with from the perspective of participatory action research and the integration of artistic practices in the methods of the research process in the social sciences. The text looks at cases that explore ways of producing and communicating scientific discourse based on collective and hybrid research subjects that combine academic and non-academic profiles of managers, artists, activists, civil society and educators in their teams. This alternative to overcome social immunity to paper is based on the theory of radical imagination and the instituting capacity of the subject formulated by Castoriadis.

**Keywords:**

peer circles; research impact; papers; action research; institutional capacity.

2021, la Tierra ruge en una isla de Europa: el volcán de Cumbre Vieja de La Palma (Islas Canarias) entra en erupción el 19 de septiembre. Geógrafas, vulcanólogos, geofísicas y otros perfiles científicos de numerosas partes del mundo acuden a la isla para escuchar ese rugido de la Tierra. Miles de personas son evacuadas. La lava sepulta sus hogares, sus escuelas, sus plataneras y sus medios de subsistencia. Sus vidas colapsan. Las cámaras de la televisión global difunden por el mundo fascinantes imágenes de todo ello acompañadas de también fascinantes expresiones: tremor, fajana, cola de lava, actividad freatomagmática, fase de explosividad, erupción fisural, fase efusiva, depósitos piroplásticos.

Cien años antes, 1921, también Europa: otras imágenes y otra fascinación. Unas manchas de simetría bilateral, conseguidas plegando y desplegando unas láminas tras haber vertido en ellas unas gotas de tinta, se convierten en una herramienta científica de investigación de otro rugido: el rugido de la personalidad humana. Hermann Rorschach las da a conocer como test para la diagnosis clínica en psiquiatría.

Rugidos como síntomas, manchas como códigos. Rorschach murió joven, al año siguiente de haber publicado su experimento. A mitad del siglo XX, su técnica de las manchas de tinta ya estaba consagrada como método científico para el diagnóstico psiquiátrico de personalidad (Garfield, 1947). A comienzos del XXI, el experimento Rorschach pasa a considerarse más bien como herramienta diagnóstica de la modernidad sociocultural en la que emergió (Akavia, 2012).

“En ciencia el hecho queda, pero la teoría se renueva”, advirtió a finales del siglo XIX Ramón y Cajal en un librito de *Reglas y consejos sobre investigación científica* que el nobel español -expresamente

en sus últimas voluntades- solicitó que se repartiera gratuitamente a los estudiantes interesados por la ciencia (Ramón y Cajal, 2000:7). El hecho queda y la verdad teórica dura lo que tarda otra verdad en venir a sustituirla con nuevas certezas -provisionales por definición- como expuso Thomas Kuhn en 1962 en su explicación de la estructura de las revoluciones científicas (Kuhn, 1975).

El magma de la verdad científica, como el de los volcanes, siempre está en movimiento. Un movimiento a veces imperceptible en superficie. La erupción de Cumbre Vieja en septiembre de 2021 empezó a gestarse cuatro años antes, en 2017, tal fue el hallazgo del vulcanólogo Longpré, publicado en la revista *Science* en diciembre de 2021, mientras el volcán seguía expulsando lava más de dos meses después de haber empezado a hacerlo.

Para atar los cabos hay que rastrear en sentido inverso. Vayamos pues hacia atrás partiendo del final del título de este capítulo: el *paper*.

## 1. El *paper*

Para hacerse titular de una plaza de docente-investigadora en la universidad pública española se precisa haber publicado cierta cantidad de *papers*, artículos publicados en revistas académicas de determinado impacto. Siete en concreto, de los cuales al menos cuatro han de haber sido aceptados dentro del ranking de publicaciones de mayor impacto. También hace falta cierta cantidad de horas de docencia y otros méritos, pero el *paper* es decisivo en la baremación. Por mucho que los “otros méritos” de algún candidato o candidata puedan llegar a ser ingentes, la cifra de *papers* mínimos opera como llave de paso en los procesos de evaluación que realiza la entidad encargada de ese control de calidad científica del profesorado en la Academia: la Agencia Nacional Española de la Calidad y Acreditación (ANECA).

La exigencia numérica de mínimos que las candidatas y candidatos a ser acreditados en alguna categoría -catedrático, titular, profesor contratado doctor, ayudante- debe cumplir en cada uno de los capítulos del baremo para obtener una evaluación positiva ha variado desde que la ANECA empezó asumir la evaluación del profesorado para cuerpos de funcionarios docentes en 2007<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> La ANECA fue creada en 2002, por acuerdo del Consejo de Ministros del 19 de julio. Más tarde, en 2007, el Real Decreto 1312, de 5 de octubre, es el que establece el procedimiento por el cual las personas con titulación universitaria pueden acceder a una acreditación que les permita ser elegibles como docentes universitarios. Dice literalmente este decreto: “Uno de los ejes vertebradores de la reforma universitaria llevada a cabo por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, es el relativo a la nueva configuración de la docencia universitaria,

Pero la publicación científica siempre ha sido la estrella del baremo. Y dentro de la publicación científica, la estrella de estrellas es el *paper* en revistas de alto impacto. Un impacto que se computa por el índice de citas de la publicación, de modo que lo que la ANECA valora es el impacto del contenedor en que se aloja el artículo, no el contenido del artículo.

Noticia es aquello de lo que la gente hablará mañana (Gomis, 1991: 49). Mis *papers* nunca han sido noticia. Yo nunca he sido noticia a raíz de mis *papers*. La aristocracia de las publicaciones científicas -*Science*, *Nature*, *The Lancet*, *British Medical Journal*- según describe Carlos Elías en *La Razón Extrangulada* (2008: 312-315)- logra que sus *papers* sí sean noticia gracias al sofisticado hacer de sus departamentos de relaciones con la prensa que, por ejemplo, proporcionan a los medios, además de los índices de sus publicaciones, anécdotas de las científicas que firman los *papers*, metáforas de los asuntos tratados, antecedentes documentados de los equipos de investigación, las entidades, las líneas investigación, en suma, insumos que “ahorran” trabajo a las redactoras y redactores de los medios.

Siguiendo con mi caso como ejemplo para eludir cualquier señalamiento a otra persona, la ANECA sí ha valorado positivamente mis méritos editoriales para acreditarme con la categoría de “titular” en el cuerpo docente universitario.

El ejemplo me hace falta mencionarlo porque es la base de la reflexión que mueve este ensayo: detrás de mis méritos hay una notable inversión pública, pero la acreditación de la ANECA es un notable beneficio privado.

La inversión pública se extiende desde mi tiempo de investigación financiado por el Estado, hasta la calefacción y el ordenador del despacho o las suscripciones a las bases de dato que utilizo en la intranet de mi universidad. El beneficio privado se concreta en la estabilidad de mi carrera académica. Mis *papers* no han dado titulares de prensa, pero me han hecho “titular de una plaza” en la institución pública.

---

que se manifiesta, por un lado, en la estructuración del personal docente universitario en dos únicos cuerpos, de Catedráticos de Universidad y de Profesores Titulares de Universidad, y, por otro, en el establecimiento de un nuevo modelo de acreditación de elegibles, en el que, a diferencia de la habilitación hasta ahora vigente, se ha eliminado la oferta de un número de plazas previamente delimitadas. Tal modelo se basa ahora en la previa posesión por el candidato o candidata de una acreditación nacional, cuyo procedimiento de obtención se regula en este real decreto y que permitirá a las universidades elegir a su profesorado, de manera mucho más eficiente, entre los previamente acreditados. El sistema planteado se inspira en la tradición académica de la evaluación por los pares.

## 2. La inmunidad

Al margen de lo que puedan sugerir los números de los índices de impacto de las publicaciones académicas, lo cierto es que mis *papers* no han generado reacciones sociales. Podemos afirmar que la sociedad se mantiene inmune a esos *papers* que publico. No se registran efectos de mis “descubrimientos”.

Y a partir de aquí, voy a ampliar el foco de este enunciado para que hacer posible que se diluya la identidad del sujeto individual que represento en este argumento. Miremos al marco de producción académica en el que se inscriben esos *papers*.

¿Qué escriben mis colegas? ¿A qué asuntos y problemas científicos dedicamos nuestro esfuerzo investigador y los recursos que administramos las y los académicos que trabajamos en ciencias sociales en el campo de la comunicación?

Estas preguntas conducen nuestra mirada a revisar los resultados de la meta investigación sobre comunicación en España. Esta metainvestigación “ha experimentado en el último cuarto de siglo una consolidación acelerada” (Martínez, Saperas y Carrasco, 2018: 39) y se puede considerar que da sus primeros pasos como área especializada a partir de 2005 (Rodríguez *et al.*, 2018: 229).

Lo primero que hemos sabido sobre ella es que sus resultados, los rasgos de lo que es capaz de producir, están condicionados por la estructura que articula a la comunidad científica, tanto docente como investigadora (Rodríguez y Gil, 2018; Rodríguez *et al.*, 2018; Quirós, 2016; Reig, 2014). Y el primer rasgo es que se ha impuesto una tendencia hegemónica: centralidad del mensaje corporativo como objeto de estudio. Hay una preferencia reincidente (Reig, 2014; Martínez *et al.*, 2018). Ya la señaló muy pronto Martínez Nicolás (2006: 165) advirtiéndolo que focalizándonos de esa forma en el mensaje corporativo se producía una desatención “al escrutinio crítico que permitiría cuestionarlo para eventualmente contribuir a transformarlo” (Martínez, 2006: 165).

Sucesivos trabajos van ratificando ese retrato. Lo encontramos de nuevo en los resultados del macroproyecto Map Com<sup>28</sup> cuando analiza los objetos científicos de la investigación en comunicación entre 2007 y 2014 y en los resultados de Martínez, Saperas y Carrasco (2018) sobre

---

<sup>28</sup> MapCom es el nombre sintético de un proyecto I+D de cuatro equipos coordinados, uno como equipo coordinador con sede en la Universidad Complutense (UCM) y los otros tres en la Universidad del País Vasco (EHU), la Universitat Jaume I (UJI), y la Universidad de Málaga (UMA) titulado “El sistema de investigación en España sobre prácticas sociales de Comunicación”. Su sitio oficial ofrece información de todas sus publicaciones [www.mapcom.es](http://www.mapcom.es).

*papers* publicados entre 1990 y 2014. Estos investigadores añaden que a ese “sesgo contenidista” se suma además otro rasgo también hegemónico, el enfoque cuantitativo, provocando que “el perfil típico, o más frecuente al menos, en la investigación comunicativa española de la última década es el de un trabajo empírico en el que se estudia algún producto mediático o del entorno digital (noticias, anuncios, series televisivas, películas, páginas web, intervenciones en redes sociales, etc.) mediante un análisis de contenido cuantitativo (Martínez, Saperas y Carrasco, 2018: 64). Preferencia metodológica que también advierten Rodríguez y su grupo (Rodríguez *et al.*, 2018: 239): “el análisis de contenido y las noticias digitales en prensa sean el método y los objetos de estudio más recurrentes entre los investigadores”.

De esa hegemonía y ese monocultivo -como lo denominan Martínez, Saperas y Carrasco (2018: 65)- se deriva una dependencia del modelo productivista (Reig, 2014) y una carencia de aportaciones científicas con valor social (Quirós, 2016). Observamos una y otra vez un mismo micronicho para reportar datos sobre mínimas diferencias en el objeto de estudio debido a la necesidad de mantener un ritmo productivo intensivo y meritocrático (Rodríguez *et al.*, 2018: 239).

Este retrato metainvestigador nos muestra una academia a la vez acelerada y suspendida. Una abundancia que genera una escasez. Una hiperespecialización y un déficit. Un *tempo* investigador detenido que incluso afecta a campos en los que se requeriría una apertura a otras dinámicas, como es el campo de la investigación en comunicación y cambio social. Ahí también encontramos trabajos que señalan el déficit de investigación empírica y aplicada (Barranquero y Limón, 2017; Barranquero y Ángel, 2015).

Un último dato completa el retrato de ese sujeto investigador que produce *papers* a los que la sociedad está resultado inmune: el escaso contacto con fuentes vivas. La investigación a distancia, sin “pisar la calle”, la práctica recurrente de la *desk research* se destacó como dominante a finales de la primera década del siglo XXI y ha seguido instalada como práctica más común en la siguiente década (Martínez *et al.*, 2018: 65).

La inmunidad social frente al *paper* emana de esa ausencia de conexión. El monocultivo sobre el discurso corporativo, la escasez de proyectos con perspectiva de intervención, el sesgo cuantitativo y la falta de contacto con las fuentes vivas instalan en el proceso investigador una distancia con la realidad fenomenológica. Esta distancia que queda inscrita desde el principio, desde el diseño mismo de los proyectos de investigación, ¿acaso no es previsible que se manifieste también al final y que lo haga provocando la inmunidad social a los resultados de tal investigación?

### 3. Instituirse

Es preciso pensar más allá, más allá de los propios medios que somos capaces de manejar. Castoriadis, cuando aborda. “Lo histórico social” en el último capítulo de *La institución imaginaria de la sociedad*, reflexiona sobre ese salto, el salto de pensar más allá de lo que sabes que puedes hacer, *pensar allende tus medios*, como, según él, han hecho los grandes autores.

Para Castoriadis, la revolución en la vida social tiene siempre un pie en la subjetividad, en la forma en que un deseo sentido subjetivamente provoca la construcción de un problema. Digamos que sin deseo subjetivo no hay problema y sin problema no hay revolución.

La inmunidad social frente al *paper* constituye el problema que aquí me planteo. Y miro a Castoriadis y a su heterodoxa teoría del proyecto emancipador humano porque él sintió y expresó un deseo en el que reconozco los deseos que mueven *Accelerated Academy*#8 y que me mueven a mí: “Deseo, y pido, antes que nada, que mi trabajo tenga algún sentido, que pueda probar para qué sirve” (Castoriadis, 2007: 147).

Castoriadis nos enseñó que el imaginario social existe de dos modos. Tenemos el imaginario instituido, compuesto por las significaciones sociales que descansan sobre instituciones cristalizadas como la familia, lo democrático, el arte cinematográfico, y tantas otras, entre las cuales localizamos a la Academia. Y tenemos también el imaginario instituyente, ese que se mueve en construcción desde una autoría anónima y dispersa, magmática, y que pone en marcha transformaciones sociales.

Al optar por los términos de instituido e instituyente Castoriadis introduce el valor semántico de la no-naturalidad: lo instituido ha sido instituido en algún momento y lo instituyente *se* puede instituir. La noción indica así que ante lo instituido -la institución del *paper*, por ejemplo- se abre un terreno de potencialidades disponibles para ser exploradas.

En 2017, un grupo de científicos de Canadá y Estados Unidos vinculados a la investigación sobre problemas medioambientales desde diferentes campos -desde la antropología a las ciencias del mar- advirtieron que les inquietaba una preocupación común: ir más allá del *paper* (Cooke et al., 2017:234), adoptar formas comunicativas que puedan conseguir que los resultados de la investigación lleguen a usuarias que los puedan hacer útiles y dotarles así de impacto, impacto efectivo sobre la realidad. Discutieron y confrontaron diversas experiencias y elaboraron una lista de dieciséis claves, asumiendo que no todas eran aplicables a todos los casos, que no se podían

tomar como meras recetas y que en ningún momento esas dieciséis claves agotaban el catálogo de alternativas posibles para que los resultados de investigación logren salir de los círculos científicos especializados.

La reflexión conjunta del grupo de Cooke era una reflexión instituyente. El grupo era consciente -y lo expresó- de que seguir sus propuestas proporcionaría problemas a quienes las trataran de practicar. Una de las dificultades que preveían era la resistencia y la crítica que muy probablemente les plantearían quienes siguen en posiciones tradicionales dentro de la academia. No sirve producir un formato único de comunicación de resultados; es preciso incorporar creatividad y adaptar la expresión de resultados a diversos perfiles de audiencia; la comunicación entre pares requiere ser superada como vía principal y/o única de expresión pública de los resultados de la investigación.

El círculo de pares, la comunicación entre iguales –psiquiatras con psiquiatras, químicos con químicos, geógrafas con geógrafas- se revela como un círculo estrecho que restringe las posibilidades de impacto de las ideas y hallazgos científicos. La revisión por pares (*peer review*) se inició en 1731 en Escocia, cuando la *Royal Society de Edimburgo* activó un comité para seleccionar los trabajos que se publicasen en el *Medical essays and observation* (Abad, 2017: 54). Esa revisión, en tanto que filtro ejecutado por visiones expertas, asegura la calidad de lo publicado, un control de garantías. Una frontera que, como toda frontera, instauro una distinción: solo se concede pasaporte a la publicación –pasaporte al interior del círculo de pares- a aquellos trabajos que cumplen determinados estándares, tanto temático, como de método de producción y forma de expresión.

Eficaz en el origen por el control de la calidad de los mensajes, la “filosofía de los pares” performa un escenario de prácticas comunicativas fragmentadas: los resultados científicos se comparten y discuten en nichos, en el interior de sujetos colectivos homogéneos.

Frente a eso, el grupo Cooke clama, por lo contrario, por diversificar las prácticas comunicativas, es decir, dirigirse a la heterogeneidad.

Hay numerosos proyectos que, ambiciosos de alcanzar impacto fuera del círculo de pares, vienen explorando no solo superar las fronteras de los nichos de pares a la hora de comunicar resultados, sino saltar esas fronteras ya desde el primer momento de diseñar la investigación.

Sudáfrica, 2010, la vida en la Tierra ruge. Ruge en forma de tuberculosis. En la primera década del siglo XXI esta enfermedad sigue teniendo alta incidencia en algunas partes del planeta. La ciencia precisa interpretar ese rugido: por qué se expande la enfermedad y cómo contenerla. Con una beca, dentro del programa de vacunación contra la tuberculosis del Gobierno sudafricano (SATVI: South

African Tuberculosis Vaccine Initiative) a alguien se le ocurre presentar un protocolo médico en forma de cómic: *Carina's Choice* (Schmidt, Abrams y Tameris, 2016). Este cómic presenta la historieta de una mujer que decide vacunar a su bebé y se enfrenta con ellos a diversas reacciones y resistencias sociales.

Podemos considerar que el empleo de imágenes no suponía ninguna radical innovación a inicios del siglo XXI. Un siglo antes, como dijimos al comienzo de este capítulo, el test de Rorschach, ya exploraba mediante imágenes azarosas de manchas de tinta el “rugido” del interior del ser humano. Sabemos que las imágenes logran un alcance distinto al de la expresión verbal. La historia de la propaganda y la publicidad en el siglo XX dan probada cuenta de ello. Y el caso de *Carina's Choice* también: el éxito del comic provocó la atención de varios investigadores en la Universidad de Cape Town. Con el objetivo de explorar su utilización como vías de información para la población joven, entre la que se mantiene una notable incidencia de la tuberculosis, el grupo investigador decide diversificar su perfil implicando a artistas, investigadores, docentes y gestores de salud. Conforman lo que vamos a llamar aquí un “sujeto híbrido”, en el que participan la Universidad de Cape Town (UCT), la Escuela de teatro y el Worcester Secondary School (WSS). Toman como objeto de estudio la resistencia de los jóvenes a tratar su tuberculosis. Para abordarlo precisan entrar en contacto con ellos y adoptan como método de investigación la creación, con los jóvenes, de una obra de teatro. De esta manera, el proceso creativo mediante talleres se desarrolla a la vez como: 1) proceso para la creación de un objeto artístico y, 2) como proceso para la producción de datos de investigación: el discurso mismo desplegado por el grupo en los talleres creativos se estudia mediante técnicas cualitativas (*focus group*).

El resultado permite apreciar que muchos jóvenes no reconocen los síntomas de la tuberculosis y que, en casos en los que sí los reconocen, tienden a esconderlos, a disimularlos. Una de las razones que la investigación desvela es que los jóvenes, aunque reconocen síntomas como la tos, la pérdida de peso y el cansancio, no manejan ningún conocimiento sobre la forma de transmisión y además asocian la tuberculosis con el VIH y el estigma social que pesa sobre esa dolencia. De ahí su negación consciente a reconocer que presentan síntomas.

Estos primeros resultados de investigación se incorporan a la creación de la obra teatral: se introducen en ella diálogos sobre los síntomas y los modos de transmisión, un rap y varios ítems sobre diferencia entre VIH y tuberculosis.

Las representaciones posteriores de la obra se siguen tomando como técnica de producción de datos de investigación, abordando también el discurso del público para explorar las percepciones de la enfermedad desde diferentes perfiles (raciales y culturales).

El sujeto híbrido que realizó la investigación y la acción del proyecto *Carina's Choice* logró que el “rugido de la sociedad” se convirtiera en “dato”. Es decir, culminó la misión de toda investigación de extraer un principio de sentido, una conversión de las cosas en signos (legibles).

*Carina's Choice* responde además plenamente al concepto de investigación acción participativa (IAP) que empezó a practicarse y sistematizarse a finales de los años ochenta del siglo XX (Park, 1993 y 1992; Whyte, 1991) partiendo de las bases teóricas de la Escuela de Frankfurt y en particular de la teoría de Habermas. La IAP supone una revisión paradigmática de las bases metodológicas de las ciencias sociales y ha corrido en paralelo, entre otras, con la perspectiva también renovadora de integrar las prácticas artísticas como técnicas y como datos dentro del método de investigación, lo que en otro trabajo hemos llamado el “eslabón arte” en las ciencias sociales (Mateos y Sedeño, 2021).

Se trata de planteamientos epistemológicos que se soportan sobre tradiciones ya fundamentadas y consolidadas y que, sin embargo, a veces son ignorados por completo en las prácticas de la institución universitaria del siglo XXI. Por ejemplo, cuando esta institución formula criterios para evaluar los trabajos con los que los estudiantes se gradúan. He asistido a tribunales de esos trabajos en los que se califica de inválido y caprichoso, nulo, el empleo de técnicas de IAP o basadas en el arte y se las desprecia categóricamente.

Estamos ante un lento –y para muchos, subterráneo– movimiento metodológico que opera con la lógica de los magmas de la que nos habló Castoriadis al describir la imaginación radical. Antes de ser el director de estudios de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, Castoriadis había pasado por el aparato político como director de estadística, de cuentas y estudios de crecimiento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la OCDE. Desde esas posiciones diversas y desde la amplitud de conocimientos que manejaba –economía, psicoanálisis, sociología, filosofía–, le fue posible advertir la dinámica magmática de los cambios en el orden social. Crítico con la visión determinista, Castoriadis apreció que la imaginación radical, la esencia psíquica de la acción política, hace a las personas capaces de instituirse en sujetos colectivos y llevar adelante proyectos de autonomía.

Por eso, en este horizonte que nos plantea Castoriadis no existe el fin de la historia que proclamó Fukuyama, ni la muerte del sujeto, ni ninguna forma académica instituida que tengamos que considerar que sea la “forma definitiva”. La academia, vista desde esta perspectiva y con el horizonte del sujeto híbrido que hemos tratado más arriba, está llamada a salir de los círculos de pares, a expandirse más allá de las fronteras de las especializaciones. Una Academia así expandida es la que da título a este capítulo.

#### **4. Expandémica**

En el tiempo en que elaboramos este *Accelerated Academy* #8, la Doc-Society celebra por primera vez en Costa Rica, una actividad a la que llama: Good Pitch Local. Reúne a documentalistas (sus productores o realizadoras), organizaciones sociales, entidades financiadoras, medios y plataformas para que unos sepan de los otros, para que las creaciones de unas y la financiación de otras se encuentren y emprendan el camino hacia el encuentro con sus públicos. En cierto modo, sí, lo que podemos llamar una feria, o lo que en el ámbito de los festivales de cine y audiovisual se conoce como “mercado”.

Como hemos visto más arriba, la investigación académica en comunicación reincide una y otra vez en concentrar su atención principalmente sobre el mensaje *mainstream* y estudiarlo desde el despacho sin tocar a los sujetos de la estructura comunicativa y sus dinámicas. La producción audiovisual independiente, el discurso alternativo a los patrones del mercado, la distribución no industrial, la cosmovisión de las minorías, la construcción de audiencias críticas quedan fuera del foco investigador a pesar de que puedan representar aportes básicos para la diversidad de la ecología social y comunicativa. Y también tienen necesidades que requieren una atención investigadora. Por ejemplo, ¿cómo se construyen circuitos vivos de distribución fuera de la industria? ¿Cómo se puede lograr impacto? ¿Cómo se puede sostener una producción independiente?

La Doc-Society no es la academia pero académicos y académicas forman parte de ella. Tampoco es un paradigma de alternatividad. Pero es una entidad sin fines de lucro y su código genético es híbrido en el sentido que aquí estamos manejando. Es británica, se creó en 2005, para promocionar y apoyar la producción de documentales independientes británicos –inicialmente adoptó el nombre de Britdoc-. Más tarde cambió de nombre y cambió de ámbito, pasó a ser global. Estudia, promociona la creación de documentales, ha creado un premio, gestiona fondos públicos y también privados. Y también investiga. Por ejemplo, explora cómo puede un documental lograr

impacto social. Produce conocimiento y formación. Edita manuales, catálogos de documentales de referencia, elabora propuestas y materiales educativos.

Podemos considerar que, con todo eso, la Doc-Society se parece un poco a las universidades. El conocimiento y la formación que produce busca el impacto social. De hecho ha llegado a elaborar un método para la “producción de impacto” de documentales. La película ganadora del premio Goya 2019 al mejor documental, *El silencio de los otros* (Almudena Carracedo y Robert Bahar, 2018), siguió el manual de la Doc-Society en todas sus fases de producción. Y recibió su asesoría para las estrategias de publicidad y de *pitching*.

Hemos gastado medio siglo comunicando sobre cambio climático sin conseguir que la comunicación sobre cambio climático produjera el cambio social que el cambio climático requiere para ser mitigado y frenarse. El objetivo de dilucidar otra poética -quizá una poética necesariamente de producción social- resulta así ser un objetivo urgente para los centros de producción de conocimiento sobre narrativas y cambio social que aspiren por ejemplo a contribuir a cumplir los objetivos del Acuerdo de París 2015 sobre el mantenimiento de la temperatura media mundial por debajo de los 2°C con respecto a los niveles preindustriales. Podría ser un objetivo de una investigación académica.

El sujeto híbrido de la Doc-Society, sin haber llegado a cumplir siquiera su mayoría de edad, ya lo tomó como objetivo. Y lo ha hecho desde una perspectiva de investigación acción participativa (IAP). Y mediante actividades híbridas también, desarrolladas por una confluencia de sujetos diversos y en espacios de intervención muy alejados de su lugar de nacimiento. En noviembre de 2021, en Brasil, en la Amazonía (Manaos), en interlocución con agentes de base local (MATAPI y Hackeo Cultural) celebra un encuentro trilingüe (se habla en inglés, portugués y español) para reflexionar conjuntamente y elaborar herramientas narrativas compartidas que den relevancia al discurso indígena ante los retos de la crisis climática. Llama a la reunión en un laboratorio creativo a expertos en clima, investigadores, periodistas, activistas y financiadores. Y pocos días después lo hace en México, con el Climate Story Lab de Ciudad de México de diciembre de 2021, colaborando ahí con el proyecto local de *ambulante.org*.

La Doc-Society no es más que una referencia posible para la acción expandémica de la Academia que aquí trato describir. Hay otras fórmulas y otras formas para generar espacios en los que la autoridad epistémica siga teniendo ingredientes académicos pero sea coproductora junto a otros perfiles de sujetos a la vez agentes de praxis y de producción teórica.

En Canadá ha llegado a haber vivos cinco festivales de cine y salud mental. Reunían a creadores, pacientes, terapeutas, familias, investigadores... y buscaban la definición de la enfermedad mental desde la voz y la autoría epistemológica de los propios pacientes. ¿Quién define qué es un enfermo mental? Quien lo define, determina también quién recibe ayuda del Estado. Uno de esos festivales se llama Al contrario (Au Contraire) ACFF, que se celebra en Montreal.

Y en otras partes del mundo emergen otras experiencias. En Australia, Knight y Cumming (2014) han explorado la fórmula del el “salón”, inspirándose en las reuniones filosóficas y literarias del siglo XVII en Europa en las que tenían lugar conversaciones radicales sostenidas entre interlocutoras de radical asimetría: políticas, artistas, intelectuales, vividoras y gentes de dudoso porvenir y nula distinción académica. El salón, animado por una dinámica rizomática inspirada en Deleuze y Guattari (1980), se despliega como espacio privilegiado para el contagio de ideas, la incubación de representaciones compartidas desde génesis heterodoxas y disruptivas, al margen de protocolos académicos y también de académicas constricciones.

Junto a los laboratorios sociales, los festivales, los salones se pueden explorar formas de *descongresos* y *desconferencias* en la línea de lo que hace la *Radical Film Network* desde la su *Glasgow Unconference* en 2016 (Archibald, 2021) y lo que fueron fraguando desde 2012 Dee Brooks, Michaela Kennedy, Sue James y Chris Bennett y empezaron a practicar en sus *The Unconference. A participant-Dirven Gathering* de 2020 y 2021<sup>29</sup>.

Los espacios de producción del discurso de la academia expandida saltan la frontera de los congresos tradicionales y buscan ceremonias culturales que convocan a una diversidad de agentes implicados en los asuntos objeto de estudio e investigación. Pero también su lenguaje y sus formas expresivas para difundir resultados se expanden más allá de la tradicional política editorial que mide el impacto por el contenedor del mensaje. El teatro, la danza, la poesía, la imagen, la performance, la conferencia dramatizada, el monólogo subjetivo, la exposición... pueden tanto sumarse a la forma textual como emplearse en forma única e independiente. Cada una de esos formatos presenta distintas ventajas: “el texto y las imágenes son más portables y accesibles pero menos interactivos que acciones performativas o exposiciones y workshops; la danza, la música, el teatro despliegan un potencial empático del que carece el *paper*; el texto se puede incorporar para aportar precisión” (Archibald *et al.*, 2018: 2)

---

<sup>29</sup> Véase: <https://www.theunconference.net/gatherings>.

Instituirse en esa dirección requiere sin duda movilizar fuerzas activistas en el interior de la institución académica. Exige una reformulación de los criterios de evaluación tanto de los programas docentes, como de los programas de calidad del profesorado y la investigación. El *paper* como unidad estrella de la baremación de los rendimientos de las investigadoras e investigadores acapara todas las partidas presupuestarias de divulgación en los proyectos en que participan. Y, lo que es más importante, acapara también el porcentaje mayor de energía, tiempo, talento y creatividad de los equipos investigadores.

Yuri Lotman, el semiótico que nos planteó entender la cultura como un sistema de significación que envuelve a nuestras formas de vida, expuso una teoría del acontecimiento aplicada a la narrativa (Lotman, 1982) que nos puede servir para visualizar en qué consiste la expansión de la academia que aquí he sugerido.

Lotman sostiene que el acontecimiento es el hecho capaz de generar desarrollos narrativos, el hecho que pone en marcha el desarrollo de una narración. El acontecimiento tiene que ver con la organización jerárquica de los espacios del relato y con la acción de los personajes. No hay acontecimiento hasta que un personaje no traspasa la frontera del espacio narrativo que originariamente le ha sido asignado por la estructura espacial del relato. No hay acontecimiento hasta que el personaje no invade un espacio de otros sujetos.

Según ese esquema de Lotman, el sujeto académico será capaz de generar una narrativa, en este caso expandémica, cuando rebase las fronteras del espacio simbólico que originalmente se le ha asignado- el círculo de los pares y su producto emblema, el *paper*- y entre a actuar con otros agentes en otros espacios que hasta ahora no creía que fueran sus espacios naturales de actuación.

En ese camino, quizá su firma, su mérito, su atributo, su lenguaje, se machen y se diluyan. Quizá. Pero podrá encontrar también nuevas interlocutoras y quién sabe si también otro impacto en el mundo que le alimenta y le sostiene como sujeto académico.

## Referencias

- Garfiel, S. L. (2000 [1947]). The Rorschach Test in Clinical Diagnosis. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (3), 387-393.
- Abad, M. F. (2017). El proceso de revisión por pares. En Abadal, E. (ed.), *Revistas científicas. Situación actual y retos de futuro*, pp. 53-71. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Akavia, N. (2013). *Subjectivity in Motion. Life, Art, and Movement in the Work of Hermann Rorschach*. New York: Routledge.
- Archibald, D. (2021). Spaces of possible: developing the Radical Film Network in Scotland. En Presence, S.; Wayne, M. y Newsinger, J. (ed.), *Contemporary Radical Film Culture*. London: Routledge. 69-78.
- Archibald, M.M., Hartling, L., Ali, S., Caine, V. & Scott, S.D. (2018). Developing 'My Asthma Diary': a process exemplar of a patient-driven arts-based knowledge translation tool. *BCM Pediatrics*, 18, 186. <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1155-2>
- Barranquero, A. y Limón, N. (2017). Objetos y métodos dominantes en comunicación para el desarrollo y el cambio social en las Tesis y Proyectos de Investigación en España (2007-2013). *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1-25. <https://doi.org/10.4185/RLCS,72-2017-1151>
- Barranquero, A. y Ángel, A. (2015). La producción académica en comunicación, desarrollo y cambio social en revistas científicas latinoamericanas. *Signo y Pensamiento*, XXXIV (67). 30-58. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp34-67.pacd>
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Cooke, S.J.; Gallagher, A.J.; Sopinka, N.M.; Nguyen N.N.; Skubel R.A.; Hammerschlag, N.; Boon, S.; Young, N. and Danylchuk A.J. (2017). Considerations for effective science communication. *FACETS* 2, 233–248. <https://doi.org/10.1139/facets-2016-0055>
- Elías, C. (2008). *La razón estrangulada. La crisis de la ciencia en la sociedad contemporánea*. Debate.
- Gomis, . (1991). *Teoría de periodismo. Cómo se forma el presente*. Paidós.
- Knight, L. and Cumming, T. (2014). Troubling Dissemination: Experimentations With the Salon as Conference Event. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 14(6), 589-594. <http://doi.org/10.1177/1532708614548130>
- Kuhn, T. S. (1975 [1962]). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Longpré, M.-A. (2021). Reactivation of Cumbre Vieja volcano. *Science*, 2, Dec, 2021, Vol. 374. Issue 6572. 1197-1198. <https://doi.org/10.1126/science.abm9423>
- Lotman, Y. M. (1982 [1970]). *Estructura del texto artístico*. Fundamentos.
- Martínez, M., Saperas, E. y Carrasco, Á. (2018). La investigación sobre comunicación en España en los últimos 25 años. Objetos de estudio y métodos aplicados en los trabajos publicados en revistas españolas especializadas. *Empiria. Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, 42, 37-69. <https://doi.org/10.5944/empiria.42.2019.23250>
- Martínez, M. (2006). Masa (en situación) crítica. La investigación sobre periodismo en España: comunidad científica e intereses de conocimiento. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 33, 135-170. Acceso: 17/01/2023. <http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n33p135.pdf>
- Mateos, C. y Sedeño, A. (2021). El eslabón-arte en la investigación en ciencias sociales: revisión y modalidades. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33 (3). 669-686. <https://doi.org/10.5209/aris.68759>

- Park, P. (1993). What is participatory research? A theoretical and methodological perspective. En P. Park, M. Brydon-Miller, B. Hall, & T. Jackson (Eds.), *Voices of change: Participatory research in the United States and Canada*. 1–20. Bergin & Garvey.
- Park, P. (1992). The discovery of participatory research as a new scientific paradigm: Personal and intellectual accounts. *The American Sociologist*, 23(4), 29–42. <https://doi.org/10.1007/bf02691929>
- Quirós, F. (2016). La universidad gerencial en Europa y los procedimientos de evaluación de la calidad de la docencia y la investigación en España. *Chasqui*, 133. 191-208.
- Ramón y Cajal, S. (2000 [1898]). *Reglas y consejos sobre investigación científica. Los tónicos de la voluntad*. Espasa Calpe.
- Reig, R. (2014). La investigación dependiente: crítica estructural al sistema JCR. *Ámbitos*, 27. 1-33.
- Rodríguez, E. F., Goyanes, M. y Rosique, G. (2018). La investigación en comunicación en España: temporalidad laboral, producción intensiva y competitividad. *Communication & Society*. 31 (4), 229-242.
- Rodríguez, A. y Gil, S. (eds.) (2018). *Investigar en la era neoliberal. Visiones críticas sobre la investigación en comunicación en España*. Universitat de València.
- Schmidt, B.-M.; Abrams, A. y Tameris, M. (2016). Engaging adolescents in tuberculosis and clinical trial research through drama. *Trials*, 17, 177. Published online 2016 Apr 6. <https://doi.org/10.1186/s13063-016-1291-7>
- Whyte, W. F. (1991). *Participatory action research*. Sage

## Capítulo 8

### **(Auto)Indagación sobre cuerpos académicos, biografías universitarias y posiciones investigadoras desde la práctica reflexiva artística y la pedagogía de la correspondencia**

### **(Self)Inquiry on academic bodies, university biographies and research positions using reflexive artistic practice and pedagogy of correspondence**

**Laura Castro Roldán**

*Universidad Complutense de Madrid*

**Elisa García Mingo**

*Universidad Complutense de Madrid*

#### **Resumen:**

En este capítulo presentamos una reflexión sobre nuestros “cuerpos académicos”, biografías universitarias y posiciones investigadoras que hemos llevado a cabo antes de comenzar una investigación conjunta sobre cuerpos y selfs gordos. Para ello, hicimos un proceso de indagación basado en dos ejes: la práctica autobiográfica artística y la pedagogía de la correspondencia. En primer lugar, para reflexionar sobre nuestras biografías universitarias y nuestras posiciones investigadoras recurrimos a la “pedagogía de la correspondencia”, una práctica consistente en un proceso de diálogo basado en la correspondencia que permite elaborar la memoria sobre la cuestión que va a ser investigada, a la vez que genera espacios para reconocer los miedos y las vulner(h)abilidades de la investigadoras. En el proceso de correspondencia, las investigadoras se escriben tratando sus trayectorias académicas, centrándose en los nodos biográficos que les han llevado a dedicarse al trabajo académico y que están moldeando sus posicionamientos epistemológicos en la investigación social. En segundo lugar, la práctica autobiográfica artística que llevamos a cabo, basada en el dibujo, la fotografía, la autofotografía y el *collage*, nos permitió comunicarnos, expresarnos y relacionarnos de manera diferente a la práctica de la escritura biográfica y reconocernos a nosotras mismas a través del entendimiento de nuestros “cuerpos académicos”.

#### **Palabras clave:**

cuerpos gordos; saberes encuerpados; reflexividad investigadora; pedagogía de la correspondencia; epistemología feminista.

## **Abstract:**

In this book chapter, we present a reflection on our “academic bodies”, our university biographies and our research positions before beginning a joint research process on fat bodies and selves. To do this, we carried out an inquiry process based on two axes: artistic autobiographical practice and the pedagogy of correspondence. In the first place, to reflect on our university biographies and our research positions, we resort to the pedagogy of correspondence, a practice consisting of a dialogue process based on correspondence that allows us to elaborate the memory on the question to be investigated while generating spaces to recognize the fears and vulnerabilities of the researchers. In the process of correspondence, the researchers write about their academic trajectories, focusing on the biographical nodes that have led them to dedicate themselves to academic work and shaping their epistemological positions in social research. Second, the artistic autobiographical practice that we carry out, based on drawing, photography, selfie photography and collage, allows us to communicate, express and relate differently to the practice of biographical writing and recognize ourselves through the knowledge of our “academic bodies”.

## **Keywords:**

fat bodies; embodied knowledge; reflexivity; pedagogy of correspondence; feminist epistemology.

## **1. Contexto y principios del proceso de (auto)indagación**

Cuando me preguntabas un día ¿qué es la academia? No sabía si contestar si es lo que veo o lo que quiero que sea. Y esta última experiencia con personas de diferentes disciplinas (antropología, psicología, arte) que hacen investigación social es lo que quiero que sea la academia: un espacio donde nos cuidamos y tenemos tiempo para escucharnos (...). Nos cuidamos pero también colectivizamos los dolores y encontramos propuestas reivindicativas.

Fragmento de *Cartas sobre y desde el cuerpo académico* (2021).

### **1.1. Gordas: el contexto de una sociedad epistémica**

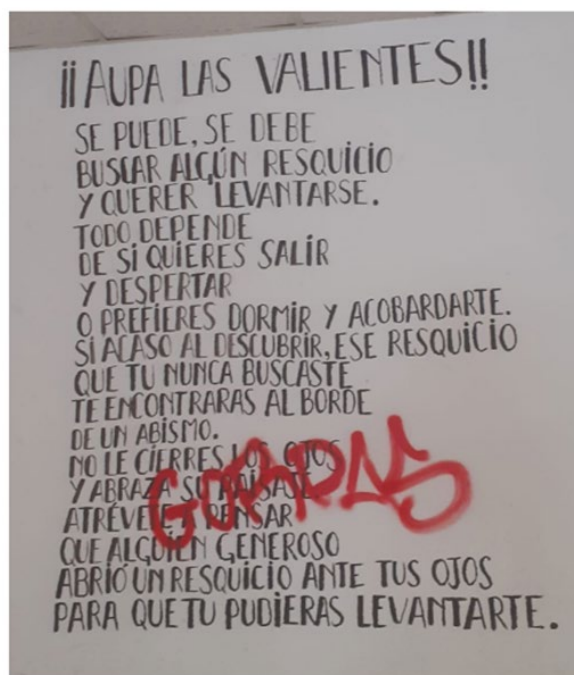
Una de las cuestiones determinantes a la hora de comenzar un proceso conjunto de investigación sobre cuerpos gordos, gordofobia y activismo anti-gordofobia fue el reconocimiento de que las dos investigadoras teníamos diferentes roles, cuerpos, biografías y posicionamientos académicos sobre los objetos de estudio que nos proponíamos investigar: cuerpos gordos, gordofobia y activismo gordo.

Laura había desarrollado previamente un trabajo de investigación sobre comunidades de activistas gordes mediante etnografía digital que había surgido desde su propio activismo antigordofobia en el marco de una asignatura impartida por Elisa. Después, Laura le propuso a Elisa que le supervisara un proceso de investigación sobre “cuerpes gordes” que le había de servir para satisfacer los requisitos de un Trabajo Fin de Máster y que fue el germen de la sociedad epistémica que aquí diseccionamos. Las dos investigadoras, una en el rol de la estudiante y la otra en el rol de la profesora, después de conversar, compartir lecturas y reflexionar, concluimos que, además de la

adquisición de competencias de investigación propias de un máster conducente a doctorado, queríamos trascender nuestra relación de tutorización-seguimiento y nos propusimos desde el primer momento crear un vínculo afectivo, establecer un diálogo terapéutico y construir un binomio de aprendizaje en igualdad de condiciones.

El punto de partida de nuestro proceso de (auto)indagación compartido fue un encuentro multidimensional entre las dos investigadoras, que se dio: primero, desde una fuerte conciencia de estar “viviendo una vida feminista” influencia de la obra de Sara Ahmed *Vivir una vida feminista* (2018); segundo, desde un sufrimiento compartido de estar habitando cuerpos socialmente codificados como inadecuados; tercero, por un interés común por el estudio del cuerpo desde las Ciencias Sociales y; cuarto, por la necesidad de buscar maneras convergentes de investigar sobre cuerpos gordos, gordofobia y activismo anti-gordofobia.

Este encuentro entre las socias se produjo en un lugar específico: la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Se trata de una facultad con varios miles de estudiantes de diferentes estudios de Ciencias Sociales, conocida por su tradición subversiva y militante. Sin embargo, en muchas ocasiones, el contexto académico donde convivimos encontramos dinámicas que impiden la ocupación del espacio por parte de las corporalidades disidentes. A pesar de la conciencia feminista de gran parte del estudiantado, la denuncia al racismo institucionalizado, la creciente lucha contra el acoso sexual en la universidad (Romero Bachiller *et al.*, 2019) y la fuerte tradición asociativa estudiantil, la contradicción y el poder conviven haciendo que en algunos entornos nuestros cuerpos no sean cuidados.



**Imagen 1.** Cartel que se sitúa en la zona próxima a la cafetería de estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM. **Fuente:** elaboración propia.

La **Imagen 1** es un ejemplo que describe una parte del espacio al que nos referimos: nuestra facultad. Se trata de un cartel de tinte feminista sobre el cual se pintó la palabra “gordas”, usándola como insulto para deslegitimar nuestras voces. “Gordas” tachando, haciendo borrón sobre “ojos”, “abrazos”, “atreverse”, “pensar”. Como dice Contrera y Cuello “Gorda es LA palabra. EL insulto. LA herida” (2016: 68). Gorda es la palabra que nos dice que no es nuestro lugar, que nos señala como seres que se deben avergonzar de su existencia. El insulto es una herramienta que se usa constantemente para hacernos callar, sin embargo, “gordas” no será nunca más un insulto. “Gordas” es el insulto que convertimos en herramienta política, porque desenmascara las relaciones de poder y nos hace reflexionar sobre la voz que se sabe privilegiada y nos quiere callar. En nuestro proceso, nos reapropiamos de la palabra “gorda”; así, deja de ofendernos y se convierte en una característica más de nuestras cuerpos académicas que, además, nos permite hacer ciencia sobre otros cuerpos gordos. Como ocurre en el activismo gorde, resignificamos la palabra “gorda” para quitar poder a quienes lo usan como un insulto, porque el lenguaje es cuerpo y nuestros cuerpos escapan al lenguaje dada la normatividad de este (Butler, 2004).

En este contexto, decidimos hackear el espacio académico y la matriz de relaciones jerárquicas alumna-estudiante que se nos proporcionaba para seguir la propuesta de Ahmed (2018) de inventar soluciones creativas, crear sistemas de apoyo que nos ayuden a sobrevivir a las experiencias dolorosas y pensar en herramientas prácticas para vivir una vida académica feminista en la que se fortalezcan los lazos entre pares y disminuyan lo que denominamos “malestares académicos” desde

las nociones de encuerpamiento de la investigación y de vulner(h)abilidad de las investigadoras (Gandarias, 2019, 2014).

## **1.2. En el punto de partida: una investigación feminista hecha desde la vulner(h)abilidad**

En el origen de nuestra propuesta está la idea de “la trastienda de la investigación” que tomamos de un maestro de investigación de ambas: Miguel Santiago Valles. Este autor usa la idea de la trastienda para visibilizar “las coordenadas sociohistóricas, identitarias e ideológicas desde las que observa e interpreta la investigadora” (Valles Martínez, 2014). Entendemos que Valles sigue a su vez a Denzin, quien postula que no solo “lo personal es político”, sino que lo personal es intelectual y que lo personal es teórico. En este sentido, es comprensible que sean académicas con “cuerpas gordas” las que propugnen el desarrollo de unos Estudios Gordos (Fat Studies) -el conjunto de trabajos relacionados con el peso corporal y la apariencia que buscan examinar críticamente las representaciones de la obesidad en la sociedad, así como la intersección entre la obesidad y la literatura, la pedagogía, el arte, el teatro, la cultura popular, los estudios de los medios de comunicación, el activismo- en su país y en su entorno académico.

Por otro lado, creemos que nuestra propuesta es observante con los postulados de la epistemología feminista, que de manera conjunta: defienden que el sujeto de conocimiento es un sujeto histórico particular; responden a la tradición científica “desencarnada” situando los conocimientos en lugares concretos (cuerpos) donde se producen y argumentando que todo conocimiento es situado; establecen una relación entre conocimiento y poder; plantean una nueva forma de comprender tanto al sujeto que produce conocimiento, como el producto mismo; caracterizan a la ciencia moderna como llena de omisiones notables, y denuncian el androcentrismo de la ciencia tradicional (Hekman, 1997; Harding, 1987; Harding, 1997; Hill Collins, 1990; Haraway, 1988).

Además, seguimos a Pons (2019), quien nos insta a reflexionar acerca de la(s) epistemología(s) feministas encuerpadas y desde los afectos. Esta autora indica la importancia del diálogo con los cuerpos para hacer una verdadera investigación feminista. Por este motivo, decimos que nuestra investigación es “encuerpada” y “vulner(h)able” con “h” como nos hace reflexionar Itziar Gandarias (2014, 2019). Hablamos de “encuerpamiento de la investigación” buscando rebatir la tradición científica “desencarnada” y visibilizar el hecho de que hacemos investigación con y desde unos cuerpos concretos. Además, postulamos que cuando se investiga sobre cuerpos (gordos), quienes desempeñan las tareas de investigación también tienen cuerpo y, al encuerpar el

sufrimiento de los cuerpos gordos cuando escuchan testimonios, hacen observaciones, movilizan su empatía y activan sus emociones para llevar a cabo el trabajo y todo el proceso de análisis.

Esto nos coloca ante la paradoja de las investigadoras investigadas porque nosotras, sujetos investigadoras, somos cuerpos (académicos) gordos investigando sobre sujetos con cuerpos gordos que se han convertido en nuestros interlocutores. Esto nos coloca en la paradoja de que cuando entrevistamos, observamos, escuchamos y analizamos relatos asociados a los cuerpos gordos, en muchas ocasiones estamos analizando experiencias que previamente nosotras hemos experimentado y nunca antes hemos observado, escrito o verbalizado. Sin embargo, no nos olvidamos de que hemos padecido el sufrimiento asociado a tener un cuerpo gordo y codificado socialmente como inadecuado de manera diferente, por tener diferente capital económico, social y cultural al de nuestros interlocutores.

Aquí, nosotras hacemos un esfuerzo superlativo y exhibicionista por airear “esa parte de la práctica investigadora que tiende a quedarse en la sombra” (Valles, 2014: 187), pero habitamos la idea de la trastienda desde el lugar del espacio íntimo de reconocimiento de la vulnerabilidad; pero, ahora sí, aquí entra en consideración la idea de “vulner(h)abilidad con “h”, descrita por esta Gandarias como “la habilidad de mostrarnos vulnerables como una fortaleza y no como una debilidad” (2014: 301).

## **2. El proceso de (auto)indagación: pedagogía de la correspondencia y práctica biográfica artística**

Nuestro proceso de (auto)indagación se basó en dos ejes: la pedagogía de correspondencia y la práctica autobiográfica artística. Comenzamos con los ejercicios de escribirnos correos electrónicos, para reflexionar sobre nuestras biografías universitarias y nuestras posiciones investigadoras recurriendo a la pedagogía de la correspondencia (Lira *et al.*, 2018), consistente en un proceso de diálogo basado en la correspondencia que permite elaborar la memoria sobre la cuestión que va a ser investigada, a la vez que genera espacios para reconocer los miedos y las vulnerabilidades de la investigadoras. Después de este camino realizamos la práctica autobiográfica artística que nos permitió reconocer(nos) a través del conocimiento de nuestros “cuerpos académicos” ya que entendemos que es imprescindible para comprender cómo hacemos análisis sociológico de los cuerpos.

## 2.1. Fase 1. Pedagogía de la correspondencia: cartas sobre y desde el cuerpo académico

Valles, al reflexionar sobre el concepto de “trastienda”, habla de las “biografías intelectuales” (2014: 195), algo que ya había subrayado previamente cuando decía que la investigadora “deja un rastro autobiográfico iluminador sobre el proceso de hacerse investigadora social” (2009:16). Aquí, para reflexionar sobre nuestras biografías intelectuales y nuestras posiciones investigadoras, recurrimos a la pedagogía de la correspondencia desarrollada por tres autoras chilenas/mapuche (Lira *et al.* 2018). Esta propuesta consiste en un proceso de diálogo basado en la correspondencia definido por las autoras de esta manera:

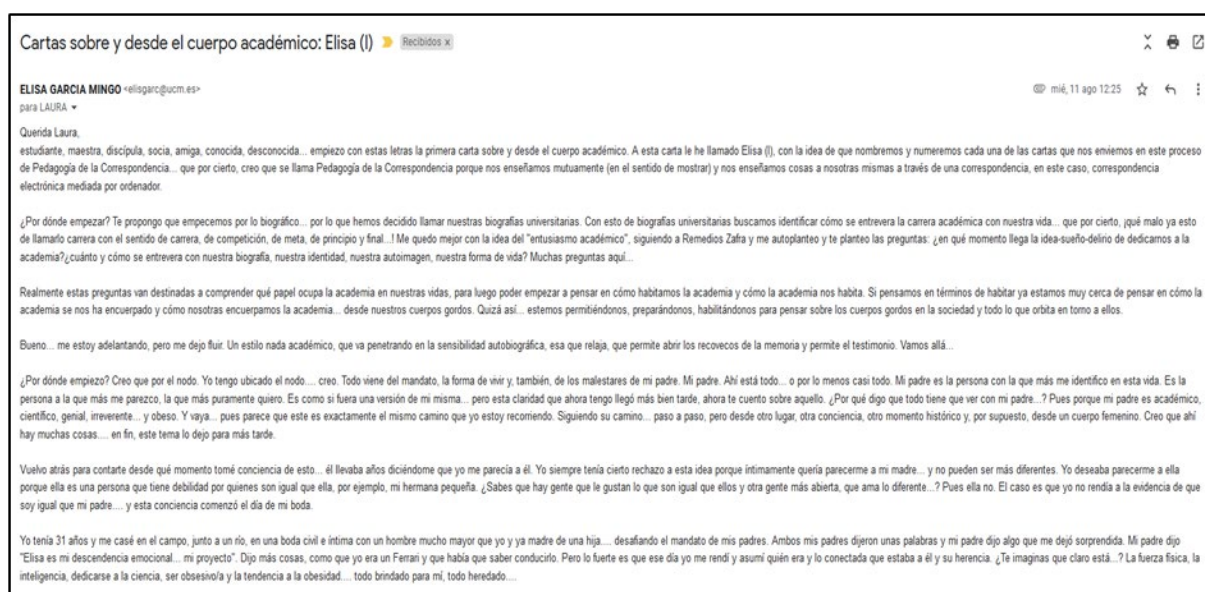
Una metodología centrada en la correspondencia que nos permitió a cada uno de nosotros hacer un trabajo de memoria a medida que se escribe sobre las experiencias e ideas, además de dar espacio a la complejidad de lo que cada una trae a la investigación, incluyendo miedos y vulnerabilidades, perspectivas sobre el conocimiento y la academia, experiencia haciendo investigación, experiencias (sobre el objeto) con los olores, imágenes, sabores, esperanzas y el daño que se infligió durante esos años (Lira et al., 2018: 476).

En nuestro proceso de pedagogía de correspondencia, nos escribimos cartas mediante correo electrónico. En las cartas, tratamos nuestra trayectorias académicas, centrándonos en los nodos biográficos que nos llevaron a dedicarnos al trabajo académico y que han moldeando nuestros posicionamientos epistemológicos en la investigación social. A estas cartas las llamamos “Cartas sobre y desde el cuerpo académico”, las numeramos y guardamos para releer posteriormente como parte de nuestro proceso de (auto)indagación.

En nuestras cartas, como sucede en el libro de *Frágiles. Cartas sobre la ansiedad y la esperanza en la nueva cultura* (Zafra, 2021), decidimos relatarnos, para devenir socias epistémicas, las necesidades, preguntas, miedos y ansiedades que surgían en nuestras vidas dentro de la “academia acelerada”. Algunos de los malestares propios de la academia acelerada se acentúan a la hora de investigar sobre cuerpos y *selfs* gordos, desde el habitar unos cuerpos leídos socialmente como gordos. Por ello, al compartir las sensaciones gordas, pudimos observar que las vivencias de los espacios, los ritmos y las relaciones son parecidas.

Para poder trabajar la relación de confianza y liberarnos de uno de los males de la academia —la edición, la corrección, la revisión—, nos propusimos escribirnos sin censuras, para permitirnos experimentar la sensación de no evaluar lo que escribimos, no autocensurarnos y estar dispuestas a equivocarnos. Queríamos aprovechar la oportunidad de permitirnos hablar de nosotras mismas

con cuerpo; darnos espacio íntimo y sin juicios para entender lo que nos surge a la hora de enfrentarnos a nuevos proyectos dentro de la academia. Decidimos arriesgarnos a ser y no querer ser, a visibilizar la imperfección y después abrazarla para vivirla de manera política, porque, en palabras de Zafra (202: 260): “Hay cosas que nacen de la intimidad y nos pertenecen, pero también las hay que no pueden quedarse dentro, porque si lo hacen nos dañan como individuos y como sujetos políticos”.



**Imagen 2.** Ejemplo de carta electrónica. **Fuente:** elaboración propia.

Otra de las ideas que nos han inspirado a la hora de establecer una correspondencia de autorrelatos académicos es saber que nuestro esfuerzo es subversivo en cuanto a que convierte en saber académico el relato de lo íntimo y lo banal. Como dice Zafra: “En nuestra cultura cruzar la frontera de lo privado se ha penalizado al vincularlo con la habladuría o el ‘chisme’, minusvalorando y feminizando esa práctica a la que, por ello, se ha restado credibilidad” (2021: 259). Decidimos airear intimidades, ponerlas al sol, teorizar sobre ellas, otorgarles la categoría de saber académico, que ha de ser en contextos académicos como un congreso o un capítulo de libro. He aquí un fragmento de una carta que envió una de las participantes que sirve como ejemplo de este ejercicio de airear lo íntimo para hacer teoría social sobre el cuerpo:

Me estoy leyendo muy despacito el libro de Antropología del cuerpo y modernidad de Le Breton hay una parte que se habla del trabajo de Leenhardt sobre la sociedad de canaca, en concreto sobre la concepción del cuerpo o no cuerpo. En esta sociedad el cuerpo no se distingue como algo aislado, forma parte del entorno “natural-vegetal”, cada parte del cuerpo es una parte de la naturaleza, los troncos de los árboles es la parte dura del cuerpo, los huesos, las conchas es el cráneo, y cada elemento vegetal es un órgano al que se le parece en forma, por ejemplo, los pulmones son como las copas de los árboles que tienen en su entorno. No se puede diferenciar el cuerpo como algo tuyo, no hay

límites y está integrado es parte del conjunto del entorno. Tanto es así que el concepto de la muerte cambia y no hay muerte, lo que conocemos como cuerpo y persona es simplemente un espejismo, algo pasajero, no es la vida en sí. El cuerpo no existe, ¿te imaginas? Lo que no me queda claro es qué parte sería la grasa, las cortezas eran la piel, ¿podrá ser la resina? Nuestro cuerpo solo es para examinarlo y puntuarlo: los análisis de sangre, la estatura, el paso, ver si encaja si es válido, si está enfermo, vigilarlo para que siga funcionando y produciendo.

El concepto que tenemos de nuestro cuerpo es proporcional al sistema en el que vivimos, es un material, máquina de hacer, de seguir funcionando la rueda de producción, sin mi espalda no puedo rendir lo suficiente con mi otra parte del cuerpo, mi portátil, realmente mi portátil no es mi relación es una extensión más, que me hace disfrutar pero también es necesaria para seguir produciendo. ¿Cómo es mi cuerpo? Quiero ser mi cuerpo, pero no sé cómo, tengo muy integrado ver a mi cuerpo como una máquina externa, máquina rota ahora o de un modelo no adecuado, sería como Xiaomi y no un iPhone, algo así. Si puedo sentir claramente las fronteras pero no quiero que sea así, ¿Cómo puedo sentir el cuerpo como mío, si estoy participando girando la tuerca?

Soy Frankenstein, en realidad no es malo ser máquina, el problema es el para qué lo soy, qué estoy produciendo y desde dónde y cómo me afecta. Creo que lo de mente-cuerpo o cuerpo-alma de Descartes no lo tengo muy concluido, tengo que despojarme del dualismo ese macabro. Realmente, no existe nuestra mente, nuestros pensamientos sin el cuerpo. Pero siempre hemos sido notas, “Tienes un tres, eres un tres, no nos sirves”, “Te has pasado del IMC, te sobran tantos kilos”, “Tienes que llegar a un nueve si quieres esto, becas, respeto y amor”. Una vez un chico me dijo que era un seis, una amiga me dijo que está bien para ser gorda. Le dije al chaval que un seis es una mierda, jugué un poco, le dije que quiero ir a revisión. Estos juegos son comunes desde el cole, que nos evaluamos entre nosotros. Si soy un seis, alguien que sea seis o menos estará conmigo por conformismo. Tendré que desarrollar un gran capital cultural para compensar la falta de capital erótico y así poder ejercer mi venganza en este patriarcado cruel. Es broma esto pero... ¿Podemos tener más capital cultural sin tener capital erótico? ¿Se nos escucha igual? Un profesor macho no y sí valoramos su cuerpo en lo que nos cuenta, nos da igual su aspecto, no importa, es un onvre ya lo tiene hecho.

Por ello, como nuestro cuerpo responde a la máquina que es necesaria y cómo en la revolución industrial se afirmó esta concepción del cuerpo que nos afecta ahora, no concuerda mi cuerpo como conjunto mezcla de aparato, no solo componentes viscosos y grasosos con los horarios que debemos seguir. Vamos hacia un futuro irreal, una ficción, hago esto para conseguir esto y así poder comenzar otra carrera de fondo, ¿Qué estoy buscando? ¿Te piensas delgada en un futuro? Mi cuerpo no puede ser, él es un tránsito a algo mejor, a una mejor máquina, pero sé que no acabará así, es muy probable que cada vez sea más grande y que con los años tenga más enfermedades. Se me ha convencido el concebir lo que se supone que es mejorar como equivalente a ser mejor máquina para ser más productiva en esta fábrica, ser mejor querida. Está tan bien montado todo, estamos muy bien controladitas, por el miedo, la patologización,

la valoración, el respeto, la validez, la infantilización al no poder controlar nuestro cuerpo.

Los relatos como el que aquí presentamos resultan terapéuticos y nos conectan porque tejemos juntas una red. Dejamos de estar aisladas y nos sentimos acompañadas precisamente porque la red nos soporta, los malestares se reparten y los sustenta la nueva malla afectiva colectiva que hemos creado. Además, gracias a otros relatos estremecedores como el célebre *Hambre. Memorias de mi cuerpo* de Roxane Gay (2019) nos damos la oportunidad de sincerarnos con nosotras mismas y nos proporciona herramientas para expresar el dolor pese al miedo de sentirnos vulnerables o “infantiles”, porque queríamos ser “infantiles” y darnos permiso a expresar nuestras heridas desde la noción de que nuestra vulnerabilidad era realmente vulner(h)abilidad.

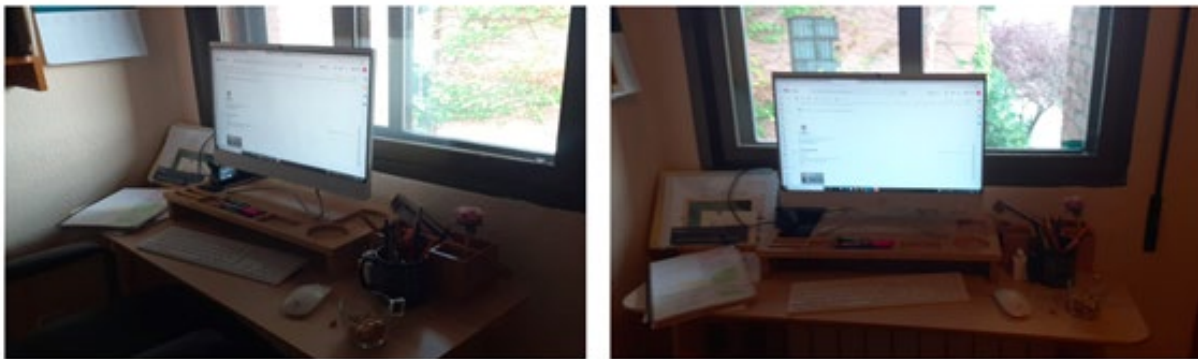
## **2.2. Fase 2. Autobiográfica artística: Ejercicios de autoconocimiento crear(te)**

Después de la fase de escritura, comenzamos con la práctica autobiográfica artística que llamamos “Ejercicios de autoconocimiento crear(te)” y que nos permitieron reconocernos a nosotras mismas a través del conocimiento de nuestros “cuerpos académicos”, ya que entendíamos que era imprescindible hacer este proceso para hacer análisis sociológico de los cuerpos. La práctica reflexiva artística nos permitía comunicarnos, expresarnos y relacionarnos de manera diferente a la práctica de la escritura biográfica porque habilita un pensamiento menos abstracto, conceptual y encorsetado como es la escritura (de dos académicas).

La práctica reflexiva artística que llevamos a cabo fue guiada por una de las investigadoras usando el dibujo, la fotografía, la autofotografía y el *collage* y nos permite comunicarnos, expresarnos y relacionarnos de manera diferente a la práctica de la escritura biográfica. Llamamos a este proceso “cre(arte)” porque buscábamos abrir nuestra creatividad olvidada, esas “cosas de niñas” que dejamos atrás porque no eran serias, pero que ahora nos ayudan a conocernos e identificar nuestro cuerpo y cómo queremos que este se relacione en nuestras dinámicas de investigación. Escapando de las dinámicas que nos exigen los tiempos, los plazos y los formatos de la academia, creímos que podríamos nutrir mejor nuestras investigaciones. Trabajamos sobre cómo queremos reflejar nuestros cuerpos (encuerpar la reflexividad) para desarrollar cómo es nuestra cuerpo académica. A continuación, explicamos detalladamente los tres ejercicios que hicimos en esta fase.

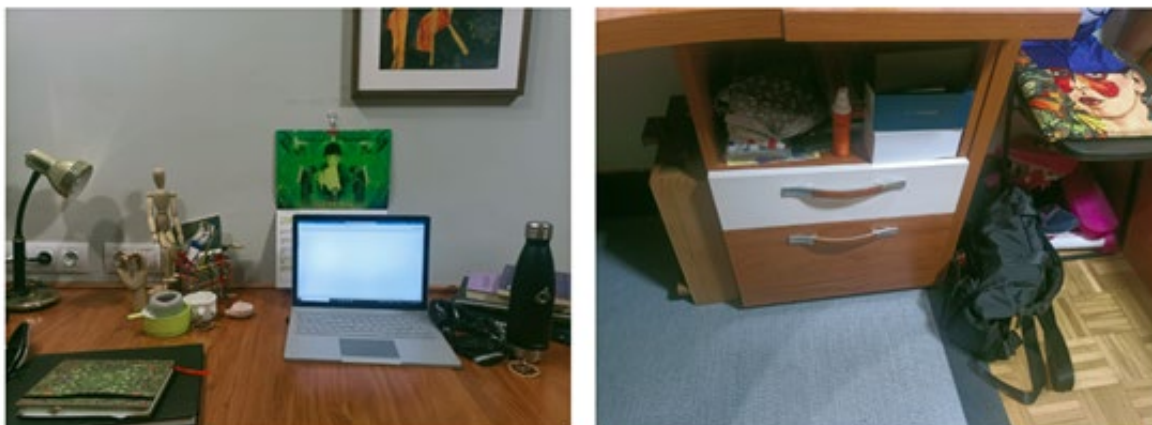
*Ejercicio 1. Espacios de trabajo*

Comenzamos el proceso con la primera tarea, que denominamos “Espacios de Trabajo” y consistía en realizar fotografía de nuestro espacio de trabajo habitual sin intervenirlo (ordenarlo, alterarlo...). Después, teníamos que comentar las fotografías, compartiendo lo que veíamos viendo y lo que veíamos sin ver. Estudiamos los objetos, la organización del espacio y todos aquellos elementos que nos daban información sobre nuestro quehacer académico, sobre quiénes somos cuando no nos miran, sobre la “trastienda material” de nuestro trabajo académico.



**Imagen 3.** Escritorio participante A. **Fuente:** elaboración propia.

La propuesta de fotografiar los espacios de trabajo proviene de la idea de que los espacios son nuestros cuerpos también. Las sillas de oficina, los flexos, los apoyapies y otros artefactos ergonómicos nos hablan de los despachos universitarios que han entrado en las casas y de las jornadas interminables (Foulkes, 2018) de las académicas que han diluido la diferencia entre la jornada laboral y el tiempo personal o de descanso. Los cascos, las gafas y otras prótesis nos resultan accesorias para hacer mejor nuestro trabajo académico que se ha convertido en un teletrabajo con videollamadas, webinars y *streamings* que se complementan con el lector de DNI y otros *softwares* que nos ayudan a gestionar el trabajo burocrático académico de forma remota. Botellas, posa tazas y boles con restos de comida son indicios de lo habitual que es comer frente al ordenador algunas de las comidas del día durante las largas jornadas de trabajo en casa. Cuadernos, *post-its* y subrayadores, que ayudan a organizar el trabajo y auxilian a la memoria, se antojan reliquias del trabajo académico pasado y previo al Google Calendar, el Drive, el Mural o el Moodle.



**Imagen 4.** Escritorio participante B. **Fuente:** elaboración propia.

Analizamos nuestros espacios de trabajo porque es parte de nosotras, pese a que una parte de nuestro cuerpo no está. Y nos tornamos conscientes del privilegio de tener estos espacios para realizar nuestros trabajos, que nos alimentan e hidratan, pero también nos percatamos del sufrimiento que acarrea muchas veces el trabajo académico sobre nuestro cuerpo, de lo incompatible que es eficiente en el trabajo académico con nuestro bienestar corporal integral.

Después de este ejercicio, nos tomamos un tiempo para hablar sobre los espacios que tenemos en la Facultad para desarrollar nuestros trabajos y hacemos un recorrido por los espacios que solemos usar dentro de la facultad: el vestíbulo, los martillos, las aulas, los despachos, la biblioteca, las escaleras, los seminarios, las cafetería. Reflexionamos sobre las posibilidades de relación y de subversión que nos dan los espacios donde se tiene que construir la academia y compartimos, desde la confesión, desde el abismo de la vergüenza de que las sillas de la cafetería son gordóforas. Esta confesión relaja “porque la intimidad también se alimenta de cultura de dominación que crea estructura, y se entrena para que las violencias e intimidaciones avergüencen a quienes las sufren y no a quienes las ejercen” (Zafra, 2021: 258).

Coincidimos en que las sillas de la cafetería para profesorado son aún más incómodas, por la forma y el tamaño que tienen. Puede parecer una nimiedad, pero es en estos espacios donde se comparte momentos clave de la vida académica; tomando un café o durante una comida surgen ideas de proyectos; se mencionan convocatorias; se intercambian ideas, nombres y referencias; se negocian artículos; se tejen alianzas; básicamente, se capta benevolencia en una vida que es eminentemente colectiva y en la que casi toda la información clave circula mediante canales informales. En la cafetería de nuestra facultad, comer con compañeros de profesión no es solo incómodo, sino que es violento porque materialmente te dicen: “aquí no cabes, no entras, no es tu sitio”.

*Ejercicio 2. Memorias corporales: mapas y registros corporales*

Tras indagar los espacios públicos y privados de nuestra cuerpo académica, el siguiente paso fue realizar un ejercicio llamado “mapa corporal”. Este ejercicio consistía en mirarnos cada una nuestras cuerpos desnudas de forma tranquila y consciente. Después, teníamos que escribir sobre lo que habíamos sentido cuando mirábamos nuestros cuerpos desnudos en la intimidad. Por último, teníamos que marcar sobre nuestra silueta los acontecimientos que habían marcado alguna zona específica de nuestra cuerpo incluyendo: los lugares donde sentíamos dolor, las partes que no nos gustaban y las que sí nos gustan y los dolores emocionales, a lo que llamamos “nubes”. De esta manera obtuvimos los mapas de nuestras cuerpos gordas académicas, como el que aquí se presenta como ejemplo. Estas cuerpos tienen “(im)perfecciones”, dolores, cicatrices que nos sitúan de una manera determinada a la hora de elaborar nuestros trazos en proyectos científicos.



**Imagen 5.** Ejemplo de mapa corporal de una participante. **Fuente:** elaboración propia.

Después, empezamos a realizar un siguiente ejercicio que consistía en escribir cada día durante una semana cómo nos sentíamos, haciendo una suerte de registro sobre lo que ocurría en nuestros cuerpos. Para ello, escogimos una semana cualquiera del semestre, fuera de lo que se supondría un período de excesiva carga de trabajo, como puede ser el final de semestre, el principio de curso o antes de una entrega importante. Nos pareció interesante empezar a trabajar la cuestión del registro corporal desde la idea de la “academia encuerpada”: pensar cómo nos afecta nuestro trabajo a nivel corporal y cómo se cruzan los dolores físicos con los malestares académicos.

| Día       | Dolores/malestares                                                                                                           | Desempeño académico                                                         |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Domingo   | Dolor de garganta, falta de sueño, congestión y dolor de cabeza.                                                             | Viaje en coche (6 horas) y dos horas de un curso impartido                  |
| Lunes     | Dolor de garganta intenso y mayor congestión y dolor de cabeza.                                                              | Reunión por Google Meet y dos horas de clase presencial                     |
| Martes    | Disminuye el catarro. Dolor menstrual y sangrado leve.                                                                       | Clases presenciales.                                                        |
| Miércoles | Primer día de regla con sangrado muy abundante. Persiste el catarro.                                                         | Viaje a Alicante y conferencia online de 2 horas                            |
| Jueves    | Falta de sueño. Segundo día de regla con sangrado muy abundante. Persiste el catarro. Pérdida de una pieza dental con dolor. | Asistencia a Jornadas Internacional. 4 horas de viaje para retornar a casa. |
| Viernes   | Tercer día de regla, persiste el catarro.                                                                                    | Tres reuniones + 3 horas de clase.                                          |
| Sábado    | Aumenta el catarro y el dolor de cabeza.                                                                                     | Celebración familiar.                                                       |

**Imagen 6.** Ejemplo de registro corporal. **Fuente:** elaboración propia.

El registro corporal nos hizo reflexionar sobre el hecho de que vivimos con dolores, pero que no podemos parar. Tenemos que asumir la carga de trabajo académico para poder seguir trabajando bajo una presión constante que se ve reflejada en el estado de nuestros cuerpos. El ejemplo que aquí se recoge nos dibuja un mapa muy crudo de lo que supone tener cuerpo y sobre el desgaste de los cuerpos académicos. El dolor, no poder vivir el dolor, tener que disimularlo; el registro nos servía también para entendernos, ver lo que soportamos pero que nunca verbalizamos y a empatizar mutuamente.

### *Ejercicio 3. Autofotos y circulación de retratos académicos*

Para alejarnos de la estructura científica al narrar nuestro “encuerpamiento académico”, nos proponemos la última tarea, basada en la autofotografía y el análisis de circulación de las fotos de nuestros rostros. Hacemos autorretratos porque es conocernos y reconocernos; autorretratarse es vernos y hacernos visibles; es ser honestas a través de lo que Richardson (en Bérnard, 2019: 49) llama actividades “procesos analíticos creativos”.



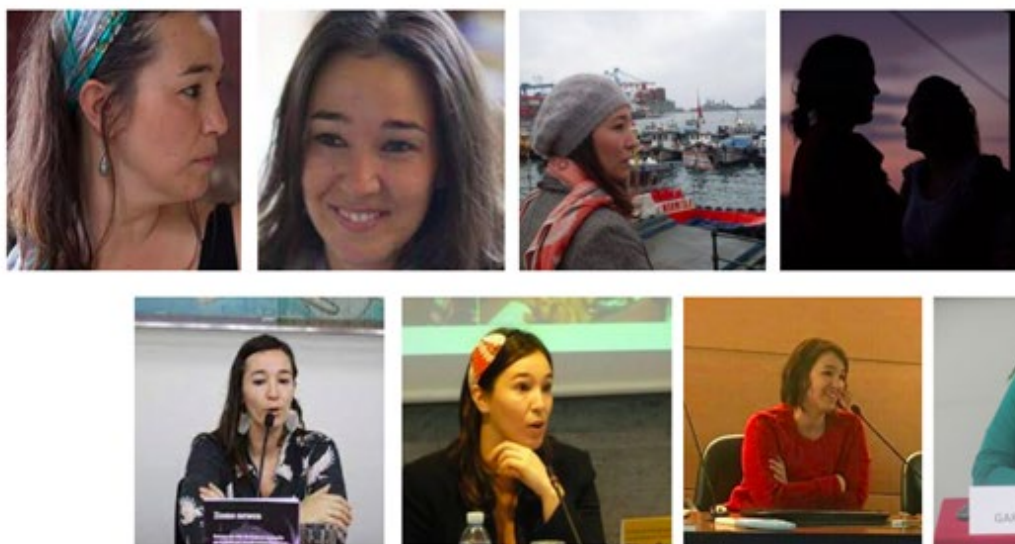
**Imagen 7.** Autorretratos de una participante. **Fuente:** elaboración propia.

Nos tomamos fotografías en espacios de intimidad para compartir nimiedades que nunca compartimos cuando hacemos co-labor académica, como por ejemplo, que hace mucho calor en nuestros espacios de trabajo, que hemos dormido mal y nos cuesta concentrarnos o que estamos enfermas y nos cuesta cumplir los plazos de una entrega acordada.

Nuestro cuerpo académico no es solo carne y piel, son las emociones y los dolores que constituyen nuestra subjetividad. Cuerpo es tener que llevar siempre los dolores sin expresarlos. Cuerpo es forzarnos a cumplir plazos. Trabajar por las noches. Rechinar los dientes por la noche cuando concursamos a becas o a plazas. Tener dolores crónicos de espalda. Menstruar. No sentirnos suficientes. No caber en las sillas. Tener buen aspecto. Parecer profesora. Encajar en el aula. Recordar títulos de libros. Pensar rápido. Hablar despacio y con las palabras adecuadas.

Después de haber hecho un ejercicio honesto y consciente de autofotografías, nos volvimos hacia una colección de (auto)retratos mucho más deshonesto, desencuerpado, coreografiado: los retratos académicos, aquellos que permiten construir el “cuerpo digital académico”. Nos volvimos sobre los retratos que habían/mos diseminado sobre nosotras mismas en redes sociales en calidad de académicas para abrir un debate sobre la “academia digital” (Daniels y Thistlethwaite, 2016) y sobre las oportunidades que brindan las tecnologías digitales a las académicas.

Para Jarvis (2011), las redes sociales no son solo una herramienta de márketing del trabajo académico, sino que pueden ser relevantes en todo el proceso de investigación para tomar el pulso de los acontecimientos y fenómenos; ayudar en el trabajo de campo; dar feedback sobre investigaciones; promocionar los trabajos publicados y para Daniels y Thistlethwaite (2016), la digitalización de la academia puede ser un mecanismo para aquellas que quieren resistir a las fuerzas neoliberales en la academia. Nosotras estamos de acuerdo con muchas de las bondades de las diferentes plataformas para hacer ciencia social en la era digital, tales como el intercambio, la internacionalización, la contactación con participación, la devolución de resultados, pero tenemos nuestras dudas sobre el efecto de la “digitalización de las investigadoras” en lugar de la “digitalización de la investigación”.



**Imagen 8.** Collage creado por Elisa para reflexionar sobre los retratos y el cuerpo digital académico. **Fuente:** elaboración propia.

Estudiar nuestras fotografías digitales nos permite reflexionar sobre otra dimensión del cuerpo académico, el cuerpo académico digital y liberar así parte de la presión de estar expuestas en las redes sociales para no ser invisibles. Concluimos que las redes sociales académicas (Google Scholar, Researchgate, Academia) y otras, como por ejemplo, el llamado #AcademicTwitter, a las no académicas nos permite crearnos un self académico digital, pero también es una trampa, una tensión constante y un cierto dolor por tener que transitar entre la hiperexposición y la herida de vivir en cuerpos codificados como inadecuados, como se recoge en el siguiente ejemplo:

Retratos académicos: [¿cómo quiero construir mi cuerpo digital?] [¿quiero construir mi cuerpo digital?] Juego entre necesidades e inseguridades. Exposición que no quiero... tener que hacerme una marca. Saturación productiva, dinámicas de uso que saturan. Tener que subir contenido y diferenciarme ¿Dónde queda el ciberactivismo? ¿Puedo ser todos los perfiles? Mi perfil payaso privado, mi perfil académico serio, mi perfil activista...¿Pero qué foto pongo!?



**Imagen 9.** Pantallazo y comentario de Laura. **Fuente:** elaboración propia.

### **3. Conclusiones**

Cuando comenzamos nuestro proceso de (auto)indagación pretendíamos trascender nuestra relación de tutora-tutorizada y nos propusimos crear un vínculo afectivo, establecer un diálogo terapéutico y construir un binomio de aprendizaje en igualdad de condiciones. Para ello, comenzamos un camino basado en el reconocimiento de una vulner(h)abilidad compartida (Gandarias, 2014, 2019). El camino de escribir nuestras intimidades y mostrar nuestras vulnerabilidades ha sido en varias ocasiones doloroso e incómodo porque afrontar las vergüenzas en un espacio corto de tiempo no deja de ser una paradoja, porque vivir el cuerpo es un proceso lento.

Indagar en las emociones no es solo un guiño a lo aprendido en la obra de Roxane Gay, Remedios Zafra y Sarah Ahmed, sino que las prácticas reflexivas son necesarias para crear red y visibilizar la importancia del cuerpo. Los ejercicios que hemos llevado a cabo pueden ser criticados por ser “hiperreflexivos” y autorreferenciales. Nos pueden criticar que seamos autoras, narradoras y personajes a la vez. Nos hablarán de la objetividad investigadora, de la distancia y de la verdadera ciencia. Pero nosotras respondemos: nos interesa escucharnos para saber escuchar.

Queremos identificar las respuestas corporales y emocionales que se relacionan con los entornos violentos que vivimos porque estos ejercicios nos otorgaron nuevas miradas para afrontar los caminos que transitaremos en las investigaciones sociales. Encuerpar la investigación es un acto reivindicativo porque nos permite cambiar la manera de hacer academia. Queremos una academia más pausada, que sienta y que se haga desde el cuerpo con sus consecuencias y retos. Escucharnos, entendernos, ver que somos cuerpos. Nuestros mapas corporales son registros afectivos, marcas que nos hacen ser y ver. Además, son registro, archivo que nos acompañará al que volveremos siempre para recordar, nos acompañará en nuestros procesos de investigación.

Durante este camino también hemos podido empatizar y fomentar relaciones entre profesora y alumna sin (o)presión, desdibujando los roles que fuerza la institución a ejercer y que muchas veces impiden fluir en el ejercicio científico. Estos ejercicios que realizamos son para crear red que nos permita a su vez reconciliarnos y sanarnos. Además, narrar y captar la intimidad ha sido una práctica muy necesaria que nos ha permitido romper con posiciones jerárquica, porque “de la intimidad germina la conciencia [...] abro las ventanas voluntariamente para usted y usted responde de manera recíproca. Algo aquí nos iguala, diría incluso fraternalmente” (Zafra, 2021:

257). Estos ejercicios realizados nos sirven para valorar y reflexionar sobre todos los dolores que se convierten en nuestra cotidianidad y que nos acompañan en nuestros procesos de investigación. Estas heridas físicas y emocionales merecen ser vistas para poder paliar el dolor y para hablar de las problemáticas que creíamos individuales pero que son comunes y que además influyen en nuestro trabajo.

Por otro lado, hemos tomado conciencia sobre los espacios privados y públicos que habitamos, siendo necesaria la irrupción en estos y darnos permiso para okupar todos los espacios. También nos hemos dado el capricho de abandonar la autocensura en la escritura académica y de jugar para poder olvidar la presión que tenemos cuando hablamos sobre nuestras vivencias corporales íntimas. Así, hemos creado un diálogo constante que nos ha permitido reflexionar sobre qué tipo de academia queremos habitar, porque somos conscientes de que estamos hackeando el formato de la productividad académica desde una academia deconstruida y actualizando la idea de “los saberes encarnados” desde la práctica.

Generar un entorno seguro y sincero es esencial para nuestra práctica creativa e investigadora. Una facultad donde quepamos y podamos expresarnos construyendo una red conjunta de conocimiento. Apostando por encuerpar las investigaciones y hacer de nuestra vulnerabilidad una habilidad, como nos dice Gandarias (2019); la “vulner(h)abilidad” forma parte de nuestra resistencia en contra de la insensibilidad y los abusos. Los procesos introspectivos y las autorreflexiones de nuestros cuerpos nos permite crear un cuerpo común, grande y grotesco, que molesta. Y no nos importa molestar, especialmente a quienes perpetúan prácticas abusivas de exclusión y apropiación.

## Referencias

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Bellaterra.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Contrera, L. y Cuello, N. (2016). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Madreselva.
- Daniels, J. y Thistlethwaite, P. (2016). *Being a scholar in the digital era: Transforming scholarly practice for the public good*. Policy Press.
- Foulkes, L. (2018). *How to be an academic without working 60 hours a week*. The Guardian. Acceso: 17/01/2023. <https://www.theguardian.com/science/head-quarters/2018/feb/13/how-to-be-an-academic-without-working-60-hours-a-week>
- Gandarias, I. (2014). Habitar las incomodidades en investigaciones feministas y activistas desde una práctica reflexiva. *Athenea Digital*, 14(4), 289-304. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1489>
- Gandarias, I. (2019). Resistir desde la vulnerabilidad: Narrativas de mujeres subsaharianas sobre su tránsito hacia Europa. *Papeles del CEIC*, 2019(1), 1-18.
- Gay, R. (2018). *Hambre. Memorias de mi cuerpo*. Capitán Swing.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Harding, S. (1987). Is there a feminist method?. En S. Harding (Ed.). *Feminism and Methodology* (pp. 1-13). Bloomington/Indianapolis, Indiana University Press.
- Harding, S. (1993). Rethinking Standpoint Epistemology: What is Strong Objectivity. En L. Alcoff y E. Potter (Eds.), *Feminist epistemologies*, pp.101-120. Routledge
- Hekman, S. (1997). 'Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited. *Signs*, 22(2), 341-365.
- Hill Collins, P. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Jarvis, J. (2011). *Public parts: How sharing in the digital age improves the way we work and live*. Simon and Schuster.
- Lira, A., Muñoz-García, A.L y Loncon, E. (2019). Doing the work, considering the entanglements of the research team while undoing settler colonialism. *Gender and Education*, 31(4), 475-489.
- Pedwell, C. y Whitehead, A. (2012). Affecting feminism: Questions of feeling in feminist theory. *Feminist Theory*, 13(2), 115-129. <http://doi.org/10.1177/1464700112442635>
- Pons, A. (2019). Desafíos epistemológicos en la investigación feminista: hacia una teoría encarnada del afecto. *Debate Feminista*, 29(57), 134-155. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2019.57.08>
- Romero Bachiller, M., et al. (2019). *Hacer aprendiendo, aprender haciendo (II): comunidades de aprendizaje-servicio en torno a los malestares de género en la Universidad (Acompañamiento al acoso sexual y agresiones sexuales)*. [Proyecto de Innovación Docente]. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/56150/>

Valles Martínez, M. S. (2014). Reflexión metodológica sobre un caso de docencia e investigación con métodos cualitativos: La trastienda del proceso investigador y su archivo como conceptos clave. *Empiria. Revista De metodología De Ciencias Sociales*, 29, 177-198.  
<https://doi.org/10.5944/empiria.29.2014.12945>

Zafra, R. (2021). *Frágiles. Cartas sobre la ansiedad y la esperanza en la nueva cultura*. Anagrama.

## Capítulo 9

### Shoot the software. How free code can help to save academia

### Dispare al software. Cómo el código libre puede ayudar a salvar el mundo académico

**Dafne Calvo**

*University of Valencia*

#### **Abstract:**

In the Information Era, knowledge production and distribution are technologically mediated, so software relevance is expressed in computer programs' need of being part of research practices. Free software is political to the extent that it empowers knowledge liberation and scientific production under commons logic. This essay provides some practical examples of how freedom of technology supports the struggles against privatization and the elitization of current Academia.

#### **Keywords:**

digital commons; free software; knowledge barriers; recursive publics; scientific publishing.

#### **Resumen:**

En la Era de la Información, la producción y distribución del conocimiento están mediadas tecnológicamente, por lo que la relevancia del software se expresa en la necesidad de que los programas informáticos sean parte de las prácticas de investigación. El software libre es político en la medida en que potencia la liberación del conocimiento y la producción científica bajo la lógica del procomún. Este ensayo ofrece algunos ejemplos prácticos de cómo la libertad de la tecnología apoya las luchas contra la privatización y la elitización de la Academia actual.

#### **Palabras clave:**

bienes comunes digitales; *software* libre; barreras del conocimiento; públicos recursivos; publicación científica.

## 1. Introduction

The political dimension of technologies has crucial relevance in historical processes throughout the centuries, and it has acquired an unprecedented interest in Social Science from the last decades. Some works thoroughly document the connection between technological breakthroughs and new forms of production and distribution of knowledge as John Thompson's (1998) masterpiece *The media and modernity: a social theory of the media*. The print has become a vital example to understand these social life's transformations. It provided shared spaces for interaction and learning under a nascent global order (i.e., Protestant Reformation was a cornerstone of the Bible printing consequences), and its development was strongly related to the rise of capitalist organizations inside the economic and political structures of States. Not by accident, between the XV and the XVII centuries, presses were established as commercial businesses with the power to print specific works under copyright licenses.

These theoretical discussions of media systems have contributed to a critical consideration of technologies, aiming to situate them into struggling relations of unequally powerful subjects. In the Information Era, the rediscovery of technology as a political issue has led to its central role in the social organization due to movements that support the collective and public status of technoscientific production (Sádaba and Gordo, 2011). Sharing of knowledge is thus a critical struggle of the twenty-first century, and its production and distribution are technologically mediated throughout history. As for Academia, it does not come as a surprise that software assists the routine activities of scholars from all disciplines. They write papers in a text processor, perform statistical operations and qualitative analysis in specialized applications, read and manage new bibliography in a reference manager, and even verify their students' works with plagiarism checkers.

Without falling into a technodeterministic viewpoint, reflections on scientific production's political and economic conditions inevitably imply a questioning of the use of software in the scientific field. Because the historical connection of technologies with social life is not only an object of study for Social Science, but it implies an analysis of how specific technologies potentially liberate scientific production and transform academic practice. Free software strongly influenced and promoted free culture as proposed by Laurence Lessig (2001), and frequently frames the movement for universal access to knowledge. Creative Commons (CC) licenses were born in the early years of the XXI century, and their rights to share and remix cultural content align with free software licenses. In parallel, GNU General Public License guarantees users to run, modify, and distribute computer programs, and it was indeed written by Richard Stallman (2002) in the eighties.

Both Lessig and Stallman were working in different American university institutions, proving how these responses to copyright licenses present an expression of the early Academia's worries about the expansion of intellectual property under neoliberal rhetoric and the need to protect the public domain of scientific production (Fuster Morell, 2011<sup>30</sup>). The following lines discuss the intersections between technology and academic practice to explain the multiple forms in which free software can support scientific practice transformation and orient it towards the liberation of technoscientific production's outputs.

## **2. Tackling paywall barriers to science**

“Want to read the papers featuring the most famous results of the sciences? You'll need to send enormous amounts to publishers like Reed Elsevier,” wrote Aaron Swartz (2008) three years before creating a Python script to download articles from JSTOR systematically, pointing out one of the clearest shreds of evidence of neoliberal Academia. An essential task of scholars' labor consists of packing the outputs of their investigation, (their thought, one might say) in small pieces of texts that in Social Science generally hold between 5,000 and 8,000 words to sell out in scholarly journals.

However, academic publishers are the ones that receive the financial remuneration for the download of scholar's articles, so that the price of paper is quite close to the Marxist term surplus-value: it is an added value of the cultural product where the journal pays for the editing costs (obviously less than those of the traditional printing press), and an external institution (frequently university) pays the research labor. This system's consequences for free knowledge is that only certain people can access this information unless the researcher (that is, the worker) affords the open access fee. The strategies to maintain control over the knowledge published in papers have been widely criticized in the last years as in the “academic spring” context (Epstein, 2012).

Open access expenditure varies considerably from publishers, but it generally ranges between 2,000-3,000 (Wellcome, 2018), while the cost of a subscription to scholarly journals has been increasing by almost 24% in the last years (EBSCO, 2019). These economic impositions affect journals from all fields and perspectives, including publications covering critical studies and political economy analysis. Also, initiatives such as Charity Open Access Fund (COAF), which

---

<sup>30</sup> Another important inquiry arises when addressing the boundaries and links between university and industry, as well as between public and private fields (Vostal, 2016).

spent 7,5 million pounds to pay around 3,600 articles processing charges (Cambridge University, 2019), are providing partial responses to this scientific publishing market as focus more on immediate solutions for researchers than on a radical change of this system.

Only unusual cases align their theoretical viewpoints with a transformative practice, such as *First Monday*. This peer-review journal never charges for manuscript uploads and subscriptions, and in Guidelines for authors, it encourages the simplicity of the texts, looking for a wider audience. The Directory of Open Access Journals (DOAJ) is one of the projects that try to increase the visibility, usage, and impact of currently 14,269 open access journals regardless of their subject. It is itself a free software tool that is collectively maintained by one hundred volunteers.

However, as the printing industry of the past centuries, the publication of scientific articles is still a commercial business where half of the scholarly literature belongs to the multinational publishing houses (i.e., Elsevier, Wiley, Springer, Taylor & Francis, and Sage) (Larivière, Haustein, and Mongeon, 2015) and is behind their paywalls (Piwowar et al., 2018). This access barriers place Gary Hall's "pirate philosophy" as a central issue in Academia, especially considering that countries with more insufficient institutional access to scientific papers (e.g., Portugal, Tunisia, and Greece) are more likely to use tools that provide access to scientific production, such as Sci-Hub (Greshake, 2016).

This website employs authentication credentials to bypass publisher paywalls and freely offer book chapters, journal articles, and conference proceedings. With an increasing number of more than 70 million documents, it raises almost 70 percent of the whole scholarly literature, and its coverage of the most cited publications exceeds 90 percent (Himmelstein *et al.*, 2017). Between 2,000 and 400,000 users visit Sci-Hub per day (Sci Hub, 2019), which finances its maintenance by donations, while some scholars collaborate with the site leaking the authentication data to obtain journal subscription.

"The system has to be changed so that websites like Sci-Hub can work without running into problems. Sci-Hub is a goal, changing the system is one of the methods to achieve it" wrote its creator Alexandra Elbakyan (2016) as a response to viewpoints that consider this website a tool to achieve the final goal of changing the publisher system. However, both reflections should be carefully revised, as they easily led to a fetish of technology that avoids substantial solutions to transform political and economic conditions, as David Harvey (2003) explains.

Furthermore, although Alexandra Elbakyan, also called the Paper pirate (Van Noorden, 2016), ensures that Sci-Hub would not disappear if it becomes legal, its existence is indeed a response to the copyright restrictions it infringes as a demonstration of “intellectual disobedience” (Darat and Tello, 2016). Even the smashing of intellectual property rights is a complex issue due to its connection with libertarian positions as well as *laissez-faire* doctrine that supports neoliberal rhetoric. David G. Aristegui (2016: 1) asks, “Why didn’t Marx talk about copyright?” to express the unclear position on this subject from critical theories while fostering the collective management of author rights.

However, as Gary Hall (2016) states, pirate philosophy is subversive insofar as it proposes a less individualistic and competitive social life, and it plainly shows the failure of the copyright system to constrain the distribution of knowledge in the Information Era. Internet technologies radically transform the meaning of intangibles goods as their reproduction costs are drastically reduced so that it is easier to reach the famous quote traditionally attributed to George Bernard Shaw: If you have an apple and I have an apple and we exchange these apples then you and I will still each have one apple. But if you have an idea and I have an idea and we exchange these ideas, then each of us will have two ideas.

With that in mind, facing the marketization of Academia goes beyond the free download of scholarly literature. Platforms that allow researchers to share their investigation outputs more horizontally reinforce the political aims of Sci-Hub as well as other comparable tools as LibGen. Peer-to-peer networks are remarkably useful to foster egalitarian relationships within communities. For instance, Freenet is a file-sharing program under GNU General Public License, which allows anonymous document distribution without dependency on a specific server.

Governmental and institutional repositories of scientific production have been launched in the last years and can be found at OpenDOAR. Along with them and similarly to the well-known Internet Archive library, multiple platforms enable worldwide scholars to aggregate their research results and public availability materials. They are mainly designed on free software applications for scholarly communication and sharing, such as DSpace, Invenio, Dataverse, Greenstone, and MyCoRe. Under the commons’ logic, these tools can thus promote the resignification of academic knowledge as a commodity managed by publishing firms.

### 3. Open methods and organization from below

Free software usage is not only a matter of concern to scientific materials' open access. As stated above, social life and technologies are interdependent, and they mutually condition each other within complex ecology. That is, people create technology, and people's usage of technology involves multiple connections and tensions. In Bruno Latour's (1994: 33) words, "essence is existence and existence is action," and action in an association between humans and tools. The investigation could be a property of technological companies if they hold the creation, development, and distribution of computer programs for scientific practice.

As in journals under subscription, payment mainly conditions access to commercial software. For example, a subscription to IBM's statistics package SPSS costs 100 dollars per month, and NVivo QSR International's software for qualitative analysis has a perpetual license of over 1,000 dollars. Challenging this situation, the free trial subscription of Refworks lasts 30 days. PSPP, Aquad, or Zotero provide free code alternatives to previous commercial software and consequently yields access to their functionalities without monetary impositions.

However, free software goes beyond the right to run computer programs and defends studying, redistributing copies, and distributing new versions of the code. Its ideological approach to cultural goods and knowledge differs from open software as it proposes decentralization, autonomy, and collectiveness in code production. More access to computer programs involves an opening investigation to Academia outsiders as well as auditing code to evaluate research. In the latter case, specialized software for daily scholar assignments is benefited when it adapts to different social contexts and methods.

There is a modest but meaningful example of this free software dimension in Academia. In Hispanic tradition, people combine both mother and father surnames<sup>31</sup>. However, the Anglo-Saxon hegemony prevents scholars from maintaining two surnames, as most indexes and databases recognized the first surname as a middle name and the second surname as the first surname. Hispanic scholars circumvent this by using a hyphen or omitting their second surname (often their mother's), and ORCID helps to identify all those variables with the same code. However, adapting to Global North algorithms (see Milan and Treré, 2019) also involves some reference manager software issues, which generally do not identify those cultural differences correctly. Suppose these computer programs are under a free software license: in that case, it will be possible to study the

---

<sup>31</sup> De la Cueva González-Cotera (2019) uses a similar example to their arguments about the legal system in Spain.

code, modify it to incorporate a new utility to differentiate this naming custom, and then distribute the upgraded version.

The possibility of adapting programs is not a minor question, as it is designating the agent that dominates the software. In *The Control Revolution*, Andrew Shapiro (1999) asks ironically who owns the computer application called “My Documents” if it is not to the user. Options and settings only are technological corporations’ permissions that create deceitful autonomy for users, also scholars. Still, this illusion disappears in the daily interaction with proprietary software: Windows 10 checks for updates multiple times per day, Microsoft Office’s final price includes specific programs (e.g., Outlook, Publisher) even if they are not useful for the owner; iOS and macOS system present compatibility issues when accessories are not Apple-certified.

Proprietary software prevents scholars from developing computer programs and retaining these improvements as an exclusive duty of the companies that distribute them. In this respect, the free software movement started with a XX century printer. Richard Stallman was a professor at Technological Massachusetts Institute when Xerox Corporation refused to share its program’s code to allow him to repair it. As Stallman (2002) explains, the company forced its department to accept the device’s problems, that out of curiosity implied to receive notifications on personal computers when anyone runs it. Could someone imagine an editor of a journal accepting a paper with major revisions?

Programming languages are constantly evolving and serve research fields of diverse disciplines. R language and environment for statistical analysis and graphics are available under a GNU General Public License, and their manuals with introductory information and area-specific tutorials are freely available on the Internet. Scholars and, more broadly, R users upload packages for specific purposes (i.e., Zelig for regression methodology or ggplot2 for graphics) to Git repositories that enable them to contribute and track changes. Furthermore, worldwide events and local groups strengthen the R community and build a space for sharing issues and ideas. Eric Raymond (1999) compares this dynamic with a bazaar in which contributors can easily visit, see, and try different new versions and applications. Contrary to cathedral projects (i.e., commercial software), bazaar-style relies on knowledge’s distributed and horizontal nature.

Charles M. Schweik (2007) considers that these free software principles provide significant steps towards scientific commons and collaborations. Those unusual communication functions and

version-control systems that the Internet provides not only works with code design as in wiki engines, users collaboratively structure and edit texts from web browsers through a rich-text editor. Those technologies bring the potential to build a collaborative dynamic that still has not arrived in Academia. A critical examination of successful projects contributes to the creation of innovative manners of technoscientific knowledge production.

Needless to say, free software and free culture communities do not always reach their horizontal and collaborative aims as they cannot avoid the social conditions of the subjects than participate in their projects, but they are valuable insofar they propose a renovation of older constraints around the scientific practice. It is enough to imagine the benefits of multiple scholars' contributions in the literature review of a particular theory or a methodological approach. Individual contributions would blur in the scientific work's final output, and attributing it to specific individuals could be as laborious as naming Wikipedia's authors. This rebellious spirit is especially relevant (and necessary) in current times when the neoliberal common sense (Torres, 2011) in Academia has driven to a competition-based dynamic, establishing standardized and quantitative metrics to measure the productivity and performance of researchers.

#### **4. Scholars as recursive public**

The commons logic correlates with the hacker culture, described in detail in Steven Levy (1984) and Pekkas Himanen's (2002) inspiring essays, that could also serve as manifestos for collaborative production beyond the free software. Along with distribution and access to knowledge, hacker culture focuses on joy, beauty, equality, voluntariness, and generosity for the creation of cultural goods. Those values situate outside a neoliberal logic so that they represent an essential political solution to Academia. As Daniel H. Cabrera (2019) explained in a meeting of the Latin Network of Critical Theories in Communication and Culture<sup>32</sup>, scholars usually internalize the system's contradictions and express them through anxiety, insecurity, stress, and depression. Kindness in knowledge production is thus an urgent claim.

Hacker culture means watching out socio-technical conditions of academic labor and aiming to transform them. That is, being "vitally concerned with the material and practical maintenance and modification of the technical, legal, practical, and conceptual means of its own existence as a public" and "speaking to existing forms of power through the production of actually existing alternatives" (2008: 3). With these words, Christopher M. Kely refers to free software and free

---

<sup>32</sup> In Spanish Red Latina de Teorías Críticas en Comunicación y Cultura.

culture movements as recursive publics. Recursiveness in Academia relates theoretical discussion on knowledge creation and advocacy, which has been previously addressed by the critical paradigm in Social Science.

A simple mission in the technological realm is assessing the University's commitment to free software with multiple questions: Does the University facilitate releasing software developed under a free software license? Do professors tend to teach specific applications with alternatives to commercial programs in their subjects? Does the informatics service promote the use of free software rather than paying for the license of specialized computer programs? Are campus services held by University or by a multinational technology company? The academic community is collectively responsible for knowing these answers and demand necessary changes.

No small relevance has the administration of public funds, as universities spend millions on subscriptions to journals and software licenses (Rivard, 2013; Wilson, 2017). But even when technological corporations offer free (i.e., gratis) services, they should be carefully examined. Google Education develops training programs and provides multiple and engaging courses on digital tools and technological literacy at zero cost. In an accelerated Academia (Vostal, 2016) with less sluggishness for critical thinking and less public funding, it is easy to embrace labels as innovation uncritically. However, technology as an objective is essentially the aforementioned technological fetishism. Better than organizing a course on fake news with a multinational company is considering disinformation linkage to algorithms, viral content, and the legitimacy crisis of journalism within informational capitalism. Asking Wikipedia or Mozilla Foundation if they have similar initiatives is also a good deal.

Such as in education, technological companies likewise can appropriate free software initiatives – Intel, Samsung, and IBM are significant contributors to Linux kernel (The Linux Foundation, 2016—. University's collaboration preserves not only free software project independence from corporate interests but also the institution's sovereignty. Outsourcing campus services such as email client and cloud storage implies situating the control of communication and personal data inside the corporative exploitation logic so that relocating data management in private companies encourages Carlos Alberto Torres' (2011) neoliberal common sense in Academia and hardly permits transparency of public educational institutions.

“Privacy is Impossible without Free Software” repeatedly states Free Software Foundation (Rogoff, 2013), as proprietary software literally begs for blind faith about the unobtrusive manner it manages and stores the data. Data treatment is remarkably relevant due to the sensitivity of the information extracted from the research field, both for its analysis and for the interaction with studied communities in Social Science. As *Weapons of math destruction* by Cathy O’Neil (2016), a growing scientific literature is documenting how big data and algorithmic decision-making affects more negatively vulnerable communities. If proprietary software is part of the undercommons neighborhood (Moten and Stefano, 2004), where not all can feel safe there, Academia for the commons must struggle for inclusion of people no matter their social condition.

Social networking sites meet the need to share papers and research materials that are usually behind the journal’s paywall. Publishing draft papers or sharing book chapters circumvent access barriers to knowledge, as well as communication tools, enhance interaction and collaboration in the scientific community. However, socialization spaces subsume under neoliberal rhetoric when companies create them to reinforce their corporate strategy of maximizing economic profit. Mendeley belongs to Elsevier, and although Publons is not a social networking site, it is worth mentioning how this Clarivate Analytics’ platform is becoming a legitimate place to record and certify academic merits.

In this respect, scholars have shown their recursiveness heavily criticizing Academia.edu and calling for the deletion of accounts. First, as Kathleen Fitzpatrick (2015) noted, there is not a reliable “edu” in its name, as it is not an educationally-affiliated organization but was built by venture capital funding. As the author predicted, in their pursuit of a profitable business model, Academia has become a centralized platform with a premium feature against common logic as some of their utilities and information are only available for subscribers. Worst of all, the platform tries to announce it with a deceitful email campaign that includes clickbait messages such as “The name John/Jane Doe is mentioned by one of the top 3% most read authors on Academia”. Furthermore, these metrics about the profile’s visit and interactions additionally reinforce the quantitative metrics as a formula to compare stats and compete against other scholars.

Technology facilitates social life, but social life should not be subjected to it (de la Cueva González-Cotera, 2019). Academic social networks meet the needs of a “micro-entrepreneur of the self” (Hall, 2016) where the publication of merits is a personal brand of both private and public university researchers. The weakness of services like Academia and ResearchGate enhances the value of repositories from institutions, governments, and organizations of particular disciplines. With a transformative spirit, social networking sites like N-1, Diaspora, or RiseUp have imagined

collectivity and collaboration within the context of last year's mobilizations, as well as Humanities Commons and Is.net likewise bring the scientific community together around these values. Specifically, Is.net (also Investigación Social Punto Net) is a platform for Iberoamerican regions that invites scholars to interact with activists to provide social research with a true social meaning. These platforms have understood that the liberation of technoscientific knowledge needs a digital infrastructure that promotes a collaborative dynamic that undoubtedly confronts with neoliberal Academia.

## **5. Conclusion**

Along these lines, an attempt has been made to discuss how the freedom of knowledge is a current issue, as contemporary as the technological development that potentially facilitates it. Free software contributes to critically analyzing it in scientific practice, because of two main reasons, namely. On the one hand, the ideological implications of this code and the movement that supports it propose a specific understanding of knowledge and its production. On the other hand, this idea about the organization from below and collaborative creation of cultural goods develops an Internet infrastructure that enables production dynamics that Academia rarely has implemented. This essay articulated these reflections in three central axes: knowledge must be free, collaborative produced, and sovereign. This structure is not accidental, as it tries to advance towards more radical "ideas of publishing with transformed modes of production" (Hall, 2016:128) in each section.

First, papers become a commodity when their access depends on subscription and payment to publishing houses that accumulate the most cited journals in all science areas. The infringement of copyright rights in pirate websites and uploading research materials in repositories of open access are strategies to circumvent the economic barriers to knowledge. Even open access journals frequently have a limit influence as not always are indexed in most recognized platforms, Scopus and Journal Citations Report (which indeed belong to Elsevier and Clarivate Analytics, respectively), proving that the chance of freely downloading of papers cannot be isolated from the social conditions of its production.

For that reason, reflections on collective works from a *commons* logic transcend the traditional meaning of collaboration in Academia, as it not only focuses on establishing research groups with scholars from different disciplines and centers. Conversely, communities ideally pursue horizontally and joy in the creation process, and those values face competitiveness, hierarchy, and

even the idea of authorship. Git and wiki technologies enable multiple contributions to projects that eventually can be released under a public domain license, in which the author's name disappears for the benefit of collective knowledge.

In this sense, the commons values are providing helpful ideological tools for denouncing and resisting the marketization of Academia. Universities' spending in proprietary software as well as in educational and in IT externalized services from multinational corporations are worrying pieces of evidence of the neoliberal common sense that entail the loss of technological sovereignty. Scientific practice can hardly dominate the research field data and the methodological process as a whole if scholars do not control the computer programs. Autonomy and independence are achieved when code develops by the collective force of the community that needs it. Otherwise, the growing technological mediated scientific practice will remain in the hands of the owners of the software.

In short, the political dimension of free software raises computer programs that led scholars to question its singular habits and the whole system in which technoscientific production is generated and distributed. This imaginary has been expressed in its material realm through platforms like the ones previously mentioned, and they are not a standard in the scientific domain because Academia still has not arrived at the ideals of free culture. Digital commons is an utopia that lies at the horizon to potentially lead future steps. As Eduardo Galeano poetically illustrates, although the horizon is always as far as the steps we take forward to reach it, trying to reach it is what precisely causes us to advance.

## References

- Aristegui, D. G. (2014). *¿Por qué Marx no habló del copyright? La propiedad intelectual y sus revoluciones.* [Why didn't Marx talk about copyright? Intellectual property and its revolutions.] Enclave de Libros.
- Cabrera, D. H. (2019). *Industrias Culturales, Globalización y Crítica al Capitalismo.* [Cultural Industries, Globalization and Criticism of Capitalism]. Presentation at III Encuentro de la Red Latina de Teorías Críticas en Comunicación y Cultura, ULEPICC y Grupo “Tecnopolítica, cultura digital y ciudadanía”. Madrid.
- Cambridge University (2019). *Charity open access fund cof.* Accessed: 14/02/2022: <https://www.openaccess.cam.ac.uk/funder-open-access-policies/uk-open-access-policies/charity-open-access-fund-coaf>.
- Darat, N. and Tello, A. M. (2016). Desobediencia intelectual: resistencias a la privatización del conocimiento. *Polis*, 15(43), 313–329. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682016000100015>
- de la Cueva González-Cotera, J. (2019). La configuración del software como cuestión política. [Software configuration as a political issue] *Teknokultura*, 16(2), 159-180.
- EBSCO (2019). Five Year Journal Price Increase History (2015-2019). Accessed: 14/02/2022: [https://www.ebscohost.com/promoMaterials/Five\\_Year\\_Journal\\_Price\\_Increase\\_History\\_EBSCO\\_2015-2019.pdf](https://www.ebscohost.com/promoMaterials/Five_Year_Journal_Price_Increase_History_EBSCO_2015-2019.pdf)
- Elbakyan, A. (2016). *Sci-Hub is a goal, changing the system is a method.* engineering. Accessed: 14/02/2022: <https://engineering.wordpress.com/2016/03/11/sci-hub-is-a-goal-changing-the-system-is-a-method/>
- Epstein, K. (2012). Scientists are urged to oppose new US legislation that will put studies behind a pay wall. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 344(February), 1–3. <https://doi.org/10.1136/bmj.e452>
- Fuster Morell, M. (2011). An introductory historical contextualization of online creation communities for the building of digital commons: The emergence of a free culture movement. In *CEUR Workshop Proceedings*. Berlin
- Greshake B. (2016) Correlating the Sci-Hub data with World Bank Indicators and Identifying Academic Use. *The Winnower*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>
- Hall, G. (2016). *Pirate Philosophy. For a Digital Posthumanities.* MIT Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hall, G. (2016). *The uberfication of the university.* University of Minnesota Press.
- Harvey, D. (2003). The Fetish of Technology: Causes and Consequences. *Prometheus's Bequest: Technology and Change*, 13, 3–30.
- Himanen, P. (2002). *The hacker ethic.* Random House.
- Himmelstein, D. S., Romero, A. R., Munro, T. A. and McLaughlin, S. R. (2018). Sci-Hub provides access to nearly all scholarly literature Authors. *ELife*, 7, 1–48.
- Fitzpatrick, K. (2015). *Academia, Not Edu.* Kathleen Fitzpatrick. Accessed: 14/02/2022: <https://kfitz.info/academia-not-edu/>.
- Kelty, C. M. (2008). *Two bits: The cultural significance of free software.* Duke University Press.
- Larivière, V., Haustein, S., & Mongeon, P. (2015). The oligopoly of academic publishers in the digital era. *PLoS ONE*, 10(6), 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>

- Latour, B. (1994). On technical mediation- philosophy, sociology, genealogy. *Common Knowledge*, 3(2), 29–64.
- Lessig, L. (1999). *Code: And other laws of cyberspace*. Basic Books.
- Levy, S. (1984). *Hackers: Heroes of the computer revolution* (Vol. 14). Anchor Press/Doubleday.
- Milan, S., & Treré, E. (2019). Big Data from the south (s): Beyond data universalism. *Television & New Media*, 20(4), 319-335.
- Moten, F. and Harney, S. (2004). The university and the undercommons: Seven theses. *Social Text*, 22(2), 101-115.
- Piowar, H., Priem, J., Larivière, V., Alperin, J. P., Matthias, L., Norlander, B., & Haustein, S. (2018). The state of OA: a large-scale analysis of the prevalence and impact of Open Access articles. *PeerJ*, 6, e4375.
- Raymond, E. (1999). The cathedral and the bazaar. *Knowledge, Technology & Policy*, 12(3), 23-49.
- Sádaba, I. y Gordo, Á. (2011). La indolencia tecnopolítica de las ciencias sociales [The technopolitical indolence of the Social Science]. *Viento Sur*, (117), 76–82.
- Schweik, C. M. (2007). Free/Open-Source Software as a Framework for Establishing Commons in Science. In E. Ostrom & C. Hess (Eds.), *Understanding Knowledge as a Commons. From Theory to Practice*. MIT Press.
- Shapiro, A. L. (1999). *The control revolution: How the Internet is putting individuals in charge and changing the world we know*. Perseus Books.
- Stallman, R. (2002). *Free software, free society: Selected essays of Richard M. Stallman*. GNU Press.
- Swartz, A. (2008). *Guerilla Open Access Manifesto*. Archive.org. Retrieved from: [https://archive.org/stream/GuerillaOpenAccessManifesto/Goamjuly2008\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/GuerillaOpenAccessManifesto/Goamjuly2008_djvu.txt).
- Thompson, J. B. (1995). *The media and modernity: A social theory of the media*. Stanford University Press.
- Torres, C. A. (2011). Public universities and the neoliberal common sense: Seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), 177-197.
- Van-Noorden, R. (2016). Alexandra Elbakyan: Paper pirate. *Nature*, 540(7634).
- Vostal, F. (2016). *Accelerating Academia: The changing structure of academic time*. Springer.
- Wellcome (2018). *Open access funding*. Wellcome. Retrieved from <https://wellcome.ac.uk/funding/guidance/open-access-guidance/wellcome-and-coaf-open-access-spend-201718>.
- Sci Hub [@Sci\_Hub] (2019). *Today is 5 September and Sci-Hub is 8 years old. In eight years, the website grew from zero to 76,000,000 research articles available for free reading, and from 2,000 users per day to 400,000*. Twitter. Retrieved from: [https://twitter.com/Sci\\_Hub/status/1169690904506093568?ref\\_src=twsrc%5Etfw](https://twitter.com/Sci_Hub/status/1169690904506093568?ref_src=twsrc%5Etfw).
- Rivard, R. (2013). *No More Double-Spending*. Accessed: 14/02/2022: <https://www.insidehighered.com/news/2013/08/07/university-libraries-look-reduce-licensing-costs>
- Wilson, M. C. (2017). *Universities spend millions on accessing results of publicly funded research*. Retrieved from: <https://theconversation.com/universities-spend-millions-on-accessing-results-of-publicly-funded-research-88392>
- Rogoff, Z. (2013). *Protect your freedom and privacy; join us in creating an Internet that's safer from surveillance*. Accessed: 14/02/2022: <https://www.fsf.org/campaigns/surveillance/>

The Linux Foundation (2016). *The Top 10 Developers and Companies Contributing to the Linux Kernel in 2015-2016*. Accessed: 14/02/2022: <https://www.linuxfoundation.org/blog/2016/08/the-top-10-developers-and-companies-contributing-to-the-linux-kernel-in-2015-2016/>



## Capítulo 10

### **Transparencia y universidad: Los concursos de profesor ayudante doctor en plazas con perfiles de Comunicación**

### **Transparency and university: PhD assistant professor contests in positions with communication profiles**

**Alex Iván Arévalo Salinas**

*Universidad de Extremadura  
Grupo Conectar*

#### **Resumen:**

En este trabajo se realiza un análisis de algunas estrategias para vulnerar los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad para el acceso de todos los ciudadanos al empleo público en los concursos de contratación de las plazas de Profesor Ayudante Doctor en las universidades españolas. Se trabaja en el desarrollo de criterios para evaluar la transparencia de estos procedimientos y su posterior aplicación en once concursos con perfil de Comunicación convocados por la Universidad Complutense de Madrid. Se analizan los vínculos previos entre los candidatos seleccionados y la universidad que convoca el contrato, a nivel de las trayectorias laborales y las relaciones entre los miembros del tribunal y los concursantes. Se comprueba que cuatro de los once seleccionados registran vínculos a nivel de publicaciones con algún participante de la comisión de evaluación.

#### **Palabras claves:**

iransparencia; universidad; professorado; ayudante doctor; contratación.

#### **Abstract:**

In this article, an analysis of some strategies is carried out to violate the constitutional principles of equality, merit and capacity for the access of all citizens to public employment in the hiring competitions for the positions of Assistant Professor. This article develops criteria to evaluate the transparency of these procedures and their subsequent application in eleven contests with a communication profile called by the Complutense University of Madrid. Previous links between the selected candidates and the university that publishes the contract are analyzed at the level of work experience, as well as the relationships between the tribunal members and the contestants. It is found that four of the eleven selected have links at the publication level with a participant in the evaluation commission.

#### **Keywords:**

transparency; university; teachers; PhD Assistant; recruitment.

## 1. Introducción

Según los datos de la Fundación Conocimiento y Desarrollo CYD (2020: 59), un 68,7% del profesorado de las universidades públicas en España obtuvo su doctorado en la misma universidad donde trabaja actualmente (datos para el curso 2018-2019). El problema de este dato se encuentra en que la excesiva endogamia puede afectar a la calidad, al no propiciarse procesos de selección que aseguren que se contrate al más idóneo.

En España, la excesiva endogamia es una consecuencia de un problema estructural relacionado con la vulneración de los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad para el acceso de todos los ciudadanos al empleo público, que se recoge en los artículos 103.3 y 23.2 de la Constitución Española (Cortes Generales, 1978). Esto se comprueba en diferentes estrategias para insertar a candidatos y candidatas, que tienen el apoyo de los departamentos u otras redes de influencia a través de la manipulación de los concursos de méritos para las plazas laborales. Entre ellas destaca las de Profesor Ayudante Doctor, por ser la primera de acceso a la promoción académica.

La vulneración de este principio se explica por una dinámica de reproducción y mantenimiento del poder (De la Torre *et al.*, 2021). El control de las contrataciones es una forma de asegurar los liderazgos al incorporar nuevos miembros afines, los cuales consolidarán sus posiciones de referencia. Se asume que el nuevo miembro será leal a quienes facilitaron su contratación. Por ejemplo, apoyando con su voto en las futuras elecciones o ejerciendo un papel de reproductor de artículos científicos (publicaciones conjuntas), lo que aumenta la influencia del investigador central. Son dinámicas de dependencia y subordinación en contextos científicos. Lo que se detalla es una práctica que se produce de forma extendida, tal como se visualiza en el debate que surge en Twitter o en las denuncias que se realizan a través de diferentes espacios. Cada cierto tiempo, estos casos son divulgados por los medios informativos, cuando existen sentencias desfavorables para la universidad a través de los contenciosos administrativos que los afectados inician.

Desde 2012, algunos afectados se han organizado en la Asociación para la Transparencia en la Universidad ATU (2021) que dispone de una web específica para registrar las denuncias (esta es [www.corruptio.com](http://www.corruptio.com), aunque no está actualizada). Entre los objetivos de ATU se encuentra “la prevención y la constatación de conductas no éticas y/o ilegales en las universidades españolas, así como ayudar a las víctimas de estas conductas en apoyo y obtener justicia de forma imparcial”. Este problema no es reciente, se viene debatiendo desde hace décadas, por ejemplo, en 2002 se

organizó el I Congreso nacional sobre Corrupción y Endogamia en la universidad pública española, en la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid.

A pesar de su relevancia para el devenir universitario y del sistema científico español, su desarrollo como tema de investigación es marginal. Existen esfuerzos de divulgación, entre ellos el libro *Corrupción en la universidad: el ocaso de la educación, el triunfo de la endogamia* publicado en 2011, especialmente desde la visión de los afectados (Penalva, 2011). Sin embargo, son escasos los trabajos científicos que estudian los niveles de transparencia en los concursos de acceso del profesorado español a las universidades.

Sin lugar a dudas, se trata de un tema de investigación incómodo, al plantearse un análisis crítico de la actividad de los propios pares. Por el contrario, existen trabajos que estudian los procesos de transparencia de otras instituciones públicas como ayuntamientos o gobiernos regionales, al ser menos problemáticos para los intereses personales. Cabe destacar también que, en los últimos años, las alegaciones de los afectados se han beneficiado de la aprobación de la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno, que permite solicitar y conocer los expedientes. Queda por visualizar cómo la futura Ley Orgánica del sistema universitario LOSU, que actualmente se encuentra en tramitación, incorporará cambios para propiciar más transparencia. El anteproyecto, en su exposición de motivos<sup>33</sup>, menciona que:

Se refuerza la objetividad en el acceso a los cuerpos docentes y a las modalidades de contratación laboral estableciendo que la mayoría de los miembros de las comisiones de selección no pertenezcan a la universidad convocante y sean elegidos mediante sorteo. Con el mismo objetivo, se crea una base de datos de concursos del personal docente e investigador para dar publicidad a los mismos (Ministerio de Universidades, 2021: 9)

Al respecto, Repiso *et al.* (2020: 9) señalan el impacto de las normativas y afirman que “las sucesivas legislaciones han concentrado las contrataciones en las mismas universidades, lo que ha generado un sistema que reduce la movilidad del profesorado y favorece la endogamia”. Esta cita contextualiza la relevancia que adquieren las políticas universitarias para asegurar la transparencia y el cumplimiento de los derechos vinculados.

Un análisis de los niveles de transparencia en los concursos de Profesor Ayudante Doctor es novedoso por sus escasas referencias. Solamente se detecta el caso de García Quero, (2017) para

---

<sup>33</sup> La selección por sorteo y de miembros externos también es señalado en los artículos 58 y 72.

la categoría mencionada en el contexto de Andalucía. Es por ello que este trabajo, junto con la realización de un estudio aplicado, tiene como objetivo reflexionar sobre las estrategias para beneficiar a los candidatos oficiales (esto entendido como aquellas personas que cuentan con respaldos dentro de la estructura). Además, este artículo es pertinente porque permite diseñar la creación de indicadores de evaluación. Como caso de estudio, se analizan las actas de resolución y los criterios de evaluación de los concursos de Profesor Ayudante Doctor de plazas enmarcadas en el área de comunicación, en la Universidad Complutense de Madrid. Se selecciona esta universidad por ser objeto, cada cierto tiempo, de una cobertura noticiosa sobre las reclamaciones que se realizan vía administrativamente o a nivel de contenciosos en la justicia española (Álvarez Peralta, 2021).

## **2. Estrategias de manipulación de los concursos**

Existen diversas formas de vulnerar los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad para el acceso de todos los ciudadanos al empleo público. Entre ellas destacamos las siguientes, que son elaboradas a partir de la propia experiencia de este autor cuando concursó en diferentes convocatorias en más de diez universidades españolas:

### **2.1. Creación de perfiles específicos adaptados a un candidato “oficial”**

La principal estrategia es diseñar una plaza (puesto laboral) adaptada a un perfil específico, a nivel de los requisitos de docencia e investigación, que se focaliza en la trayectoria de la persona que cuenta con el apoyo oficial. De esta forma, sus méritos puntúan en un nivel máximo y aquellas personas que se alejen de esos perfiles ven reducida su baremación. Esta práctica está ampliamente extendida. De manera coloquial, se dice que estas plazas “tienen bicho”, cuando se conoce de antemano que están asignadas a un “candidato/a de la casa”; es decir, a una persona que viene colaborando con el departamento que convoca el concurso o está trabajando en categorías inferiores de la escala. O incluso tienen redes de apoyo, a pesar de estar trabajando en otra universidad.

### **2.2. Entrevistas o pruebas orales**

Otra estrategia es la creación de entrevistas y pruebas de evaluación del conocimiento realizadas por la comisión o tribunal asignado. Esto aporta un mayor grado de subjetividad al procedimiento, lo que resulta especialmente útil si existe una puntuación estrecha entre dos o más candidatos. Con ello, se puede favorecer al candidato oficial, si se produce el escenario mencionado. Un ejemplo de este procedimiento son los concursos de Profesor Ayudante Doctor de la Universidad

Complutense de Madrid. Se convoca a una entrevista cuando se igualan o superan los seis puntos en los méritos curriculares.

Por su parte, la Universidad de Zaragoza implementa una prueba objetiva cuando la comisión de selección lo estima conveniente. También esta comisión tiene la facultad de excluir a algunos candidatos y candidatas, según los criterios que ellos y ellas definan. De esta manera, se puede dar la situación de que se excluyan a los postulantes oficiales y se obligue a los externos a realizar esta prueba objetiva. Esto se logra al crear un criterio de exclusión ad hoc centrado en beneficiar a los candidatos oficiales. Por ejemplo, realizar docencia en la propia Universidad de Zaragoza durante cuatro años en una carrera específica y en contexto de pandemia. De esta forma, todas aquellas personas que no han realizado docencia en esa universidad mencionada estarán obligadas a realizar la prueba objetiva. A ello se suma la existencia de plazas que no informan sobre los contenidos de la prueba objetiva, por lo cual los candidatos asisten sin tener certeza de qué les preguntarán.

### **2.3. Tribunal basado en redes de beneficio mutuo**

Si a la anterior estrategia se le suma la conformación de un tribunal de evaluación basado en redes de beneficio mutuo, será altamente improbable que se logre revertir un resultado por la vía administrativa, obligando al postulante a ir a la vía judicial. Hay algunas universidades que convocan comisiones que incluyen miembros que son de otras instituciones. En ocasiones, estas personas externas mantienen vínculos de colaboración con el departamento que convoca la plaza o los propios grupos. Hay redes de trabajo interuniversitarias como publicaciones conjuntas, participación en tribunales de tesis doctorales y de oposición o colaboraciones en proyectos. Por tanto, no existe una independencia real. En ocasiones, pueden colaborar para la vulneración de los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad para el acceso de todos los ciudadanos al empleo público. No existe, por tanto, una posición crítica o una oposición a la manipulación porque esto implicaría afectar las redes de beneficio mutuo.

### **2.4. Abstención por conflicto de interés**

Esta estrategia se produce en el momento de la admisión provisional de los candidatos que concursan a las plazas. La comisión de evaluación conoce en esta fase los nombres de los postulantes. Se puede dar el escenario que existan redes y contactos profesionales entre los miembros de la comisión y algunos candidatos. En estos casos, lo recomendable sería abstenerse de participar en el procedimiento para dar mayor transparencia. Por ejemplo, puede darse el caso

de que un miembro del tribunal sea el director de la tesis doctoral de un postulante o que tenga publicaciones conjuntas. También el candidato oficial puede pertenecer al mismo grupo de investigación de algún miembro de la comisión evaluadora o incluso ser compañeros de departamento. Al respecto, destacamos los puntos A, C y E del artículo 23 de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público (Ministerio de Economía y Hacienda, 2011), sobre la abstención de los miembros del tribunal (comisión evaluadora):

- a. Tener interés personal en el asunto de que se trate o en otro en cuya resolución pudiera influir la de aquel; ser administrador de sociedad o entidad interesada; o tener cuestión litigiosa pendiente con algún interesado.
- b. Tener amistad íntima o enemistad manifiesta con alguna de las personas mencionadas en el apartado anterior.
- c. Tener relación de servicio con persona natural o jurídica interesada directamente en el asunto, o haberle prestado en los dos últimos años servicios profesionales de cualquier tipo y en cualquier circunstancia o lugar (Ministerio de Economía y Hacienda, 2011:37-38).

Cabe destacar que cualquier reclamación pasa por acreditar una “amistad íntima”; es decir, demostrar que existen expresiones de cercanía, proximidad y estrecha vinculación entre las partes en el ámbito personal. De esta forma, esta interpretación puede generar que se desestimen denuncias que informan sobre vínculos entre los candidatos oficiales y los miembros del tribunal, como conversaciones amistosas por redes sociales (felicitar, opinar sobre situaciones personales o incluso manifestar la existencia de una amistad) o fotografías de comidas en restaurantes entre los compañeros del departamento o publicaciones científicas conjuntas. También los servicios jurídicos pueden desestimar las solicitudes de abstención (tras un escrito durante la fase de conformación del tribunal o durante el recurso de alzada), si un miembro fue director de la tesis doctoral de un postulante.

## **2.5. Idiomas de comunidades autónomas**

Existen comunidades autónomas en España que incorporan como requisito excluyente la acreditación de niveles de idiomas oficiales como el catalán o el euskera. De esta forma, un concursante de Granada que intente presentarse a la Universitat de València será excluido por no disponer de este certificado. Ello dificulta las opciones de incorporar personal investigador de otras regiones e incluso países.

## **2.6. Ralentizar el resultado del concurso**

Esta estrategia se suele desarrollar cuando hay profesores sustitutos cumpliendo los créditos docentes con contratos de interino. El objetivo es propiciar la contratación de estas personas. Para ello, se abren concursos de plazas de Profesor Ayudante Doctor y estas personas se postulan. Sin embargo, la resolución de concesión se ralentiza con la intención de que los postulantes externos se vayan insertando en otros sitios, posiblemente en la misma categoría y en otras ciudades. De esta forma, los candidatos que ocupan la plaza de sustituto, si llegan a no ser seleccionados, tal vez entren por descarte, al existir varias renunciaciones. Por ejemplo, si transcurre un año entre el plazo de entrega de la documentación y la resolución del concurso, posiblemente los postulantes ya no considerarán tan conveniente iniciar una nueva mudanza.

## **2.7. Resoluciones que no especifican resultados**

El nivel de especificidad y detalle de los resultados de los concursos varía de acuerdo a cada universidad. Es decir, existe una diferencia en el nivel de información sobre las puntuaciones asignadas en sus diferentes apartados (investigación, docencia, gestión, entre otras). En la Universidad de Castilla La Mancha solo se publica el puntaje global. Es decir, no se conocen los resultados específicos por cada apartado. En una alegación o un recurso de alzada a la resolución del concurso, esto implica un esfuerzo extra de solicitar estos datos para saber específicamente en qué apartado no se puntuó de forma correcta. Este proceso reduce el margen de actuación, al considerar que hay un tiempo determinado, que suele ser un mes, para realizar las reclamaciones o recursos de alzada.

Estas estrategias son algunas de las existentes. Hay otras más sutiles, como cobrar excesivas tasas para postular o la obligación de entregar documentos impresos pasando por registro presencial, lo que desincentiva la participación. Un trabajo más profundo requiere seguir detectándolas.

## **3. Metodología**

Como caso de estudio específico se analiza el procedimiento de selección de once plazas de los concursos de Profesor Ayudante Doctor en la Universidad de Complutense de Madrid, enmarcadas en los perfiles de Comunicación. El objetivo es evaluar el grado de transparencia del procedimiento a través de indicadores de producción científica y de vínculos entre las comisiones y los participantes. La macro área de Comunicación engloba especialidades como Periodismo,

Comunicación Audiovisual y Publicidad. En la universidad Complutense de Madrid existen perfiles de Comunicación asociados a Sociología, cuyas plazas serán incluidas en este estudio.

Este trabajo será un primer paso para seguir perfeccionando un modelo de evaluación y su aplicación en una muestra más amplia con el objetivo de realizar trabajos comparativos. La pertinencia de seleccionar a la Universidad Complutense de Madrid se encuentra en que en los últimos años han convocado numerosas plazas en la categoría Profesor Ayudante Doctor. Para el análisis, se revisa el espacio oficial de convocatoria<sup>34</sup> en las plazas que se han publicado hasta el 18 de septiembre de 2021. La primera es del 31 de mayo de 2019 y la última del 15 de septiembre de 2021.

En el periodo temporal mencionado, se convocaron 18 plazas, de las cuales 14 se resolvieron en momentos en que se elaboró el trabajo (septiembre de 2021), tres de ellas quedaron desiertas y en cuatro el proceso seguía su curso. Por lo tanto, el *corpus* total lo componen once plazas, que se detallan a continuación (Tabla 1):

| Departamento                         | Área de conocimiento                  | Perfil                                                  |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Ciencia de la Comunicación Aplicada  | Comunicación Audiovisual y Publicidad | Reputación y creatividad en entornos digitales          |
| Ciencia de la Comunicación Aplicada  | Comunicación Audiovisual y Publicidad | Análisis de comunicación multimedia                     |
| Ciencia de la Comunicación Aplicada  | Comunicación Audiovisual y Publicidad | Metodología y creatividad publicitarias                 |
| Ciencia de la Comunicación Aplicada  | Comunicación Audiovisual y Publicidad | Historia y estructura audiovisual                       |
| Periodismo y comunicación global     | Periodismo                            | Historia de la comunicación social                      |
| Periodismo y nuevos medios           | Periodismo                            | Teoría de la información y semiótica de la comunicación |
| Periodismo y nuevos medios           | Periodismo                            | Diseño periodístico y multimedia                        |
| Teoría y análisis de la comunicación | Comunicación Audiovisual y Publicidad | Edición y montaje cinematográfico                       |
| Teoría y análisis de la comunicación | Comunicación Audiovisual y Publicidad | Neurocomunicación y salud                               |
| Teoría y análisis de la comunicación | Comunicación Audiovisual y Publicidad | Comunicación de las organizaciones públicas             |
| Sociología: Metodología y teoría     | Sociología                            | Teoría y metodología en comunicación                    |

**Tabla 1.** Plazas de concursos de contrataciones analizadas en el periodo 2020-2021. **Fuente:** Elaboración propia.

<sup>34</sup> Véase: <https://www.ucm.es/profesor-ayudante-doctor>

Para el análisis, se definieron los siguientes criterios (Tabla 2):

|                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Análisis de productividad en Dialnet</b>                                                               | <p>Se estudiaron los perfiles del candidato seleccionado y del que llegó en segundo lugar para comparar sus niveles de productividad. Se seleccionó Dialnet por ser una web abierta, que facilitó acceder a este tipo de datos (también por su alcance iberoamericano, contexto geográfico de este análisis). Este criterio se puede complementar, en futuras investigaciones, con otras bases como Scopus y WOS.</p> <p>Se analizó si el candidato seleccionado publicó un trabajo científico con algún miembro del tribunal de la plaza. También si publica con algún integrante del mismo departamento.</p> |
| <b>Análisis de base de datos de tesis Teseo</b>                                                           | La base de datos Teseo registra información sobre las defensas de doctorado, incluyendo la conformación de los tribunales. En este espacio se indagó en la tesis del candidato seleccionado y se observó si había algún miembro de la comisión en su tribunal. Esto también puede ser utilizado para ver la universidad donde obtuvo el doctorado como criterio complementario. También se investigó en Google cuando no aparecía el nombre del candidato en Teseo (a fin de detectar indicios en otros países).                                                                                               |
| <b>Relación laboral previa</b>                                                                            | Para conocer dónde trabaja el candidato seleccionado previo a su contratación, se realizó una búsqueda de su nombre y apellido en Google. Se extrajo información institucional para registrar su vínculo laboral. Esto permitió saber si había relación previa con la Universidad Complutense de Madrid y en qué categoría de la jerarquización docente e investigador.                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Colaboración previa entre grupos de investigación de la universidad y los candidatos seleccionados</b> | Se indagó en las páginas web de los grupos del departamento que convoca la plaza y se analizó si el candidato seleccionado figura en alguno de ellos. En estos grupos se permitió incluir a miembros externos de la universidad.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

**Tabla 2.** Criterios de análisis de los niveles de transparencia. **Fuente:** Elaboración propia.

## 4. Resultados

### 4.1 Niveles de transparencia

De los once candidatos seleccionados, nueve de ellos cumplen con uno o más de los criterios que permiten medir su vinculación con la Universidad Complutense de Madrid (vinculación laboral previa con la UCM, publicación con investigadores del mismo departamento, participación

anterior como miembro de un grupo de investigación de la UCM, publicación con algún miembro del tribunal de la plaza y presencia de algún miembro de la plaza en el tribunal de tesis doctoral).

De forma específica, en cinco de los once casos, tienen vínculos laborales previos con la Universidad Complutense de Madrid. Principalmente se desempeñaron como profesores asociados (figura que integra a profesionales que aportan su experiencia laboral a la docencia). Otros tres candidatos provienen de comunidades autónomas próximas como la Universidad de Valladolid y de universidades privadas o públicas de la Comunidad de Madrid como la Universidad Rey Juan Carlos.

También en cuatro de los once casos registran publicaciones con algún participante de la comisión de evaluación. A lo que se añade que en dos casos un miembro de la comisión participó en el tribunal de la tesis doctoral. Se registran también vínculos de menor intensidad, como pertenecer al grupo de investigación del departamento, aunque se tenga adscripción en otra universidad (sucede en tres casos). También tener contacto, a nivel de publicaciones, con miembros del mismo departamento que convoca la plaza (en un caso).

## **4.2 Comparativa de publicaciones**

En seis de los once casos analizados el candidato que fue puntuado en el segundo lugar registra una mayor producción de publicaciones que la persona ganadora del concurso de méritos, de acuerdo a los registros de Dialnet. Cabe destacar, que en futuras investigaciones se puede complementar este resultado con un análisis que incluya aquellas bases de datos consideradas de referencia por su medición de impacto, como WOS y Scopus. En estas mediciones se puede detectar los cuartiles de impacto de las publicaciones y, con ello, se podrá medir qué candidato o candidata logra insertar con mayor frecuencia sus artículos en las principales revistas de su área. También destacar que Dialnet no contabiliza todas las publicaciones.

La siguiente tabla permite visualizar los niveles de producción científica de los candidatos seleccionados en los concursos de la Universidad Complutense de Madrid, en los perfiles de comunicación. El rango más frecuente se encuentra entre 30 y 40 publicaciones, en 4 de casos. Aunque también hay candidatos seleccionados en el rango de 0 a 10 publicaciones científicas, como se comprobó en dos casos. Destacar que, en el baremo de la Universidad Complutense Madrid, las publicaciones se miden en un rango de 0 a 3 puntos y el máximo de todos los indicadores alcanza los 14 puntos.

| Rango     | Cantidad de seleccionados |
|-----------|---------------------------|
| 0-10      | 2                         |
| 10-20     | 3                         |
| 30-40     | 4                         |
| Más de 40 | 1                         |

**Tabla 3.** Rango de cantidad de publicaciones de los candidatos seleccionados en las plazas de perfil de Comunicación en las plazas de Profesor Ayudante Doctor en la Universidad Complutense de Madrid. **Fuente:** Elaboración propia.

## 5. Conclusiones y mejoras

El escenario planteado visualiza varias opciones de mejora. Una de ellas es derivar las evaluaciones de los concursos de selección del profesorado a las agencias de acreditación regionales o nacionales. El trabajo lo desarrollarían funcionarios administrativos, sin relaciones estrechas o profesionales que puedan afectar a la transparencia. También es importante resaltar la importancia de asegurar dicha transparencia en el concurso de Profesor Ayudante Doctor, porque es el primer nivel de acceso o, como dice García Quero (2017:531), “suponen la puerta de entrada principal para que una persona haga carrera académica una vez que obtiene el doctorado”. El mismo García Quero (2017) propone una serie de medidas para mejorar el procedimiento e incluye algunas acciones de transparencia. Al respecto, sobre los procesos de contratación plantea lo siguiente:

-Imposibilidad de que miembros del tribunal tengan publicaciones en coautoría, sean familiares o hayan dirigido tesis doctorales a personas que se presentan al concurso.

-Establecer responsabilidades para los candidatos en caso de incurrir en falacias en los curriculum vitae y para los miembros de las comisiones de evaluación si se demostraran comportamientos fraudulentos.

Otras opciones de mejora pasan por establecer un límite de tiempo a los doctorandos de la misma universidad para poder presentarse a la institución donde egresó, por ejemplo, de tres años desde la lectura de la tesis. Por último, en relación a la exigencia de idiomas oficiales en algunas comunidades autónomas, una posibilidad es no aplicarlo en el inicio de la selección y otorgar un tiempo para que el profesorado pueda cumplir el nivel. Con ello, se abre el espacio para que investigadores de otras comunidades o países puedan integrarse y contribuir con ello a la internacionalización y la diversidad de perspectivas.

Este trabajo muestra una realidad de falta de transparencia, pero también se configura como un espacio de reflexión sobre cómo medimos estos aspectos y cuáles son sus soluciones. Este capítulo es parte de una futura propuesta más ambiciosa de indagación en diferentes universidades y áreas de conocimiento, que genere un ranking de transparencia en los procesos públicos sobre contratación.

A modo de conclusión, cabe destacar la relevancia que tienen los perfiles específicos de las plazas para manipular sus resultados a favor de un candidato que tiene el apoyo interno. Con ello, se limitan ostensiblemente las posibilidades de éxito de un postulante externo, al ver reducida su calificación por el factor de adecuación al perfil de la plaza. La creación de un perfil específico, a partir del conocimiento previo de un currículo, es una de las formas más extendidas de vulnerar los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad para el acceso de todos los ciudadanos al empleo público (Cortes Generales, 1978).

## **Nota**

Esta investigación está financiada mediante las ayudas a los grupos de investigación de la Junta de Extremadura, Consejería de Economía e Infraestructuras. Unión Europea. Fondo Europeo de Desarrollo Regional, “Una manera de hacer Europa” (Grupo Conectar).

## Referencias

- Álvarez Peralta, M. (2021). La verdad sobre el “caso Quirós”: una crónica en primera persona. *Infolibre*, 8 de septiembre. Acceso: 17/01/2023:  
[https://www.infolibre.es/opinion/columnas/democracia-pixelada/caso-quiros-cronica-primera-persona\\_1\\_1208938.html](https://www.infolibre.es/opinion/columnas/democracia-pixelada/caso-quiros-cronica-primera-persona_1_1208938.html)
- Cortes Generales (1978). Constitución española. *BOE*, 311, 29313-29424.
- De la Torre, E., Pérez, C. y Romero, T. (2021). Academic inbreeding in the Spanish public university system: a review of its institutional and context determinants. *Culture and Education*, 33(2), 229-258
- Fundación Conocimiento y Desarrollo CYD (2020). *Informe CYD 2019*. Fundación Conocimiento y Desarrollo.
- García Quero, F. (2017). Un análisis crítico de los concursos públicos de contratación del profesorado universitario: las plazas de profesorado Ayudante Doctor/a en Universidades Públicas Andaluzas. *Revista de Estudios Andaluces*, 34(1), 529-543.
- Ministerio de Universidades (2021). Anteproyecto de Ley Orgánica del sistema universitario. Acceso: 17/01/2023:  
[https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Servicios/articulos/transparencia\\_gobierno/participacion\\_publica/audiencia/ficheros/APLOSU\\_20210903\\_Texto\\_audiencia.pdf](https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Servicios/articulos/transparencia_gobierno/participacion_publica/audiencia/ficheros/APLOSU_20210903_Texto_audiencia.pdf)
- Ministerio de Economía y Hacienda (2011). Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. Centro de Publicaciones. Acceso: 17/01/2023:  
<http://imagenesbibliotecacentral.minhap.gob.es/pdfpublicaciones/ImagenTexto/42/42743.pdf>
- Penalva, J. (2011). *Corrupción en la universidad. El ocaso de la educación, el triunfo de la endogamia*. Ciudadela Libros
- Repiso, R., Berlanga, I., Said, E. y Castillo, A. (2020). Titularidad y cátedras en comunicación en España (2000-2019). Distribución, ritmos de promoción, transferencia entre universidades y endogamia. *Profesional de la información*, 29(4), 1-11.



## Capítulo 11

### **Deshumanización en la investigación: el impacto de la productividad, competitividad y excelencia en la salud mental de los investigadores e investigadoras predoctorales en España**

#### **Dehumanization in research: impact of productivity, competitiveness and excellence in mental health of pre-doctoral researchers in Spain**

**David Lava Santos**

*Universitat de València*

**Cristina Navarro Robles**

*Universitat de València*

#### **Resumen:**

Iniciarse en el camino de la investigación no resulta una tarea fácil. Cada año miles de estudiantes deciden inscribirse en un programa de doctorado y comenzar a escribir una tesis que defenderán posteriormente ante un tribunal. La necesidad de conseguir financiación, la presión por obtener méritos y la incertidumbre ante un futuro incierto generado, en parte, por los rápidos procesos de producción que impone la academia y la propia universidad, ocasionan en los estudiantes graves problemas de salud mental. Angustia, ansiedad, estrés e incluso depresión son algunos de los trastornos mentales y emocionales que sufren los alumnos durante el transcurso de su etapa predoctoral. Por ello, estos problemas deben situarse en el foco del debate universitario y los miembros del sistema académico deben intentar dar visibilidad y aportar soluciones que mejoren la salud emocional del estudiante de doctorando, y de todos los integrantes de la comunidad científica. El propósito de este ensayo es ofrecer una visión general de las características del sistema de estudios superior en España, aportar datos relacionados con la salud mental en los estudiantes de doctorado y, finalmente, indicar algunas mejoras que se pueden introducir en la actividad investigadora habitual para mejorar esas condiciones de salud.

#### **Palabras clave:**

investigación; universidad; estudiantes de doctorado; salud mental; sistemas de producción.

#### **Abstract:**

Getting started on the path of research is not an easy task. Every year thousands of students decide to enrol in a PhD program and start writing a thesis that students will later read in court. The need

for funding, the pressure to obtain merits and the uncertain future partially generated by the rapid production processes imposed by academia and the university cause serious mental health problems for students. Anxiety, stress and even depression are mental and emotional disorders that students suffer during their pre-doctoral stage. Therefore, the university should place these problems at the centre of the debate. The academic system members should try to give visibility and provide solutions that improve the emotional health of the doctoral student and all scientific community members. This essay aims to provide an overview of the characteristics of the higher education system in Spain, provide data related to mental health in doctoral students and, finally, indicate some improvements that may be introduced in the usual research activity to improve these health conditions.

**Keywords:**

research; university; doctoral students; mental health; production systems.

## **1. Introducción**

Desde finales del siglo XX, el sistema de educación superior en España ha experimentado un gran número de modificaciones en la legislación que lo regula como consecuencia de las reformas políticas (Alcocer, 2019) y con el fin de adaptarse a los estándares del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Si bien estos cambios han dado lugar a una educación universitaria caracterizada, entre otras cuestiones, por la excelencia académica, la movilidad internacional, la necesidad de una docencia de calidad o un mayor peso de la investigación, también han originado una serie de problemas derivados del propio sistema académico, altamente competitivo, individualista y de producción en masa como consecuencia de la introducción de criterios neoliberales desde la Reforma de Bolonia.

Es necesario aclarar que dentro del sistema de educación superior en nuestro país se encuentran inmersos los estudios de doctorado, un nivel académico que, a pesar de su importancia vicaria en el correcto funcionamiento de la institución universitaria, tiende a presentar altas tasas de abandono por parte del estudiantado. Así, las estadísticas ofrecidas por el Ministerio de Universidades demuestran grandes diferencias entre el número de matriculados/as y de egresados/as en todos los cursos académicos. Como claro ejemplo, si en el curso académico 2014/2015 se matricularon un total de 28.546 doctorandos en universidades públicas y privadas españolas, exclusivamente se defendieron 8.483 tesis en el cuarto año correspondiente a la finalización de ese curso, en este caso el 2018 (Ministerio de Universidades, 2021).

Al margen de esto, los organismos institucionales, universidades e incluso la academia ignoran el bienestar emocional y mental de los alumnos durante el transcurso de su etapa predoctoral. Por lo

que respecta a este trabajo, con el objetivo de aportar una visión cercana y crítica de los estudios de doctorado, y con una pretensión ensayística, pretendemos explicar las principales transformaciones legislativas que ha sufrido el sistema de educación superior en España, las exigencias necesarias para la obtención del título de doctor, así como las causas que rodean la falta de salud mental en los estudiantes que, por descontado, se encuentran relacionadas con el sistema de producción neoliberal en el que se encuentra inmersa la academia.

## **2. Trayectoria legislativa y funcionamiento de los estudios de doctorado en España**

Históricamente, la educación superior en España se ha caracterizado por ser cambiante e inestable en cuanto a legislación se refiere. Marcada por unos hitos legislativos que van desde el Plan de Enseñanza (Marqués de Caballero) y el Plan Calomarde en 1807, seguido del Plan General de Instrucción Pública (Duque de Rivas) en 1836, hasta el Plan General de Estudios (Pidal) en 1845, no fue hasta la regulación de la Ley de Instrucción Pública en el año 1857 cuando se percibió un cambio notable en la educación española. Tras la creación de esta última ley, más conocida como Ley Moyano, se estableció en 1869 el Reglamento de Universidades, que supuso el fin de los hitos legislativos de este siglo. Ya de pleno en el siglo XX, se creó en 1943 la Ley de Ordenación Universitaria y en 1970 se proclamó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa Vilar Palasí (Rodríguez y Segura, 2010).

Más adelante, la Ley Orgánica 11/1983 tuvo como “principal objetivo producir una investigación original y desarrollar una suficiencia investigadora” (Rodríguez y Segura, 2010:16), la cual definió la reforma de la educación superior española y la confección del sistema de educación superior tal y como lo conocemos en la actualidad. Del mismo modo, la promulgación de esta ley condujo a diferentes decretos que adaptaron el sistema de educación superior a la productividad internacional. Entre ellos, destacan el Real decreto Ley 1393/2007, que modifica la estructura universitaria en Grado, Máster y Doctorado, “enfocándose en la relación entre las áreas de educación superior y de investigación en Europa en la organización de la universidad española” (Aliaga-Isla *et al.*, 2014:2), y el Real Decreto Ley 99/2011, que establece una “evaluación anual por una comisión de investigación de la tesis, además de capacitar al estudiante para trabajar de forma autónoma en el entorno de I+D y la mención internacional amplía el contexto de movilidad” (Aliaga-Isla *et al.*, 2014:2).

Estos cambios legislativos ponen de manifiesto que la universidad española se ha ido “adaptando a las políticas europeas, otorgando énfasis a un proceso de educación y aprendizaje centrado en la investigación y en la economía del conocimiento” (Aliaga-Isla *et al.*, 20014:7). Esto ha propiciado que la investigación se entienda como un ámbito de producción y rentabilización cada vez más competitivo cuyo objetivo radica en “alcanzar el máximo crecimiento económico” (Unión Europea, 2005). De este modo, la adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior ha implicado unos “cambios en los planes de estudio de las titulaciones”, además de en los “procesos de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de alcanzar una educación competitiva y de calidad” (Villa y Ruiz, 2004:24).

El Espacio Europeo de Educación Superior responde al objetivo principal de la Declaración de Bolonia (1999), que trata de conseguir que los sistemas de educación superior en Europa sean comparables, compatibles y coherentes. Los pilares recogidos por Fidalgo y García (2007) fundamentan la construcción del EEES, bajo el amparo del Plan Bolonia. Todos ellos guardan cierta relación entre sí, al considerar como objetivo global la calidad y la excelencia en la enseñanza superior en el contexto europeo, su apertura y lanzamiento internacional:

- Reconocimiento en el sistema de titulaciones. Abrir las posibilidades de empleo a los titulados/as y la competitividad del EEES a nivel internacional.
- Estructuración del sistema de titulaciones: tres ciclos (grado, máster y doctorado).
- Enfoque en las titulaciones basado en el sistema de créditos europeos integrados en el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS).
- Dimensión social. Necesidad de hacer educación superior de calidad accesible para todos/as, mediante medidas de apoyo y ayuda necesaria en aspectos financieros, económicos, orientación, asesoramiento, etc.
- Garantía de calidad en docencia, investigación, profesorado, gestión y nivel institucional.
- Apertura. Promoción de la movilidad de los propios estudiantes y del personal de docencia, investigación y de administración y servicios de las universidades.
- Espacio Europeo de Investigación. Énfasis en la investigación y formación investigadora en la promoción de la calidad de la enseñanza superior y de la competitividad del EEES.

Estas demandas “no hacen viable el modelo de educación superior tradicional, fundamentado en modelos de enseñanza centrados en el docente como transmisor de información y entendiendo el conocimiento como algo cerrado, definitivo y estático”, sino que enfatizan como imprescindible el “impulso de un cambio cultural en la educación superior a nivel educativo y pedagógico” (Fidalgo y García, 2004: 44). Además, estas alteraciones pedagógicas “implican un cambio de

mentalidad profundo de todos los implicados, en particular los profesores, lo cual permita continuar con el proceso de construcción del EEES” (Fidalgo y García, 2004: 44).

En lo relativo al sistema de estudios de doctorado en España, Ramírez-Jiménez y Sevilla (2017) lo caracterizan con cuatro rasgos derivados de la transformación que ha hecho el sistema de educación superior en base a las políticas europeas. Estas características serían:

El incremento de estudiantes que avanza hasta estudios doctorales; la importancia otorgada a la formación previa de los doctores; la vinculación con la investigación a la que se le concede cada vez más valor en la universidad y en la sociedad y, en último lugar, la acreditación de la calidad dentro del EEES (Ramírez-Jiménez y Sevilla, 2017: 53).

En relación con lo descrito hasta ahora, la investigación presentada por Rodríguez y Segura, (2010:11) todavía sirve para indicar los pasos a seguir en la obtención de un título de doctor en España:

-Procedencia del estudiante. En primer lugar, para obtener el título de doctor es imprescindible que el estudiante presente la nacionalidad a la que pertenece en su preinscripción a la escuela de doctorado. De esta forma, al candidato con nacionalidad española que pretende cursar un doctorado le basta con poseer una titulación universitaria adquirida dentro del territorio español. Por el contrario, un estudiante que no pertenezca al territorio nacional, pero se encuentre dentro de la Unión Europea, se verá en la obligación de “disponer de un título universitario que le permita el acceso en su país a este tipo de estudios” (Rodríguez y Segura, 2010:11).

-Periodo docente. Previamente a la formalización de la matrícula, el estudiante tiene que acreditar que ha participado y logrado los créditos correspondientes a tres formaciones habilitantes: un máster de 60 a 120 ECTS; 60 ECTS de varios másteres o un programa de formación específico, verificados positivamente por la ANECA.

.Periodo investigador. Una vez se han superado los requisitos de la etapa anterior, se formaliza la inscripción de la matrícula del doctorado. En este registro están incluidos los costes de “la tutela académica para poder acceder como doctorando a las bases de datos de la correspondiente universidad, tener tarjeta universitaria o el correspondiente seguro escolar” (Rodríguez y Segura, 2010: 11). A su vez, la matriculación no se hace efectiva hasta que se presenta un proyecto de tesis doctoral, el cual contiene un resumen de la tarea investigadora, el título provisional del proyecto, la principal bibliografía, y el nombre del tutor/a de la tesis. Es preciso señalar que durante este periodo el investigador debe redactar por completo su tesis, para su posterior defensa.

-Lectura de tesis. Finalmente, una vez se termina de elaborar y redactar la tesis, es el director del proyecto quien valora que esta puede ser defendida. En esta etapa, la universidad juega un papel fundamental, pues “a partir de la propuesta del departamento correspondiente, nombra un tribunal ante el cual el doctorando realizará la defensa de su tesis doctoral” (Rodríguez y Segura, 2010: 11).

Tras conocer el procedimiento que capacita la obtención de un título de doctor en España, merece la pena detenerse y ofrecer las cifras que reflejan la realidad de los estudios de doctorado. Para ello, recabamos algunos de los datos más relevantes del ámbito universitario, relativos tanto a su estructura organizativa como económica (Ministerio de Universidades, 2021), a través del informe *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español* del curso 2020-2021 emitido por el Ministerio de Universidades de España. Respecto al número de matriculados en Doctorado RD 99/2011 por rama de enseñanza en el curso 2019-2020 encontramos las siguientes cifras (Imagen 1):

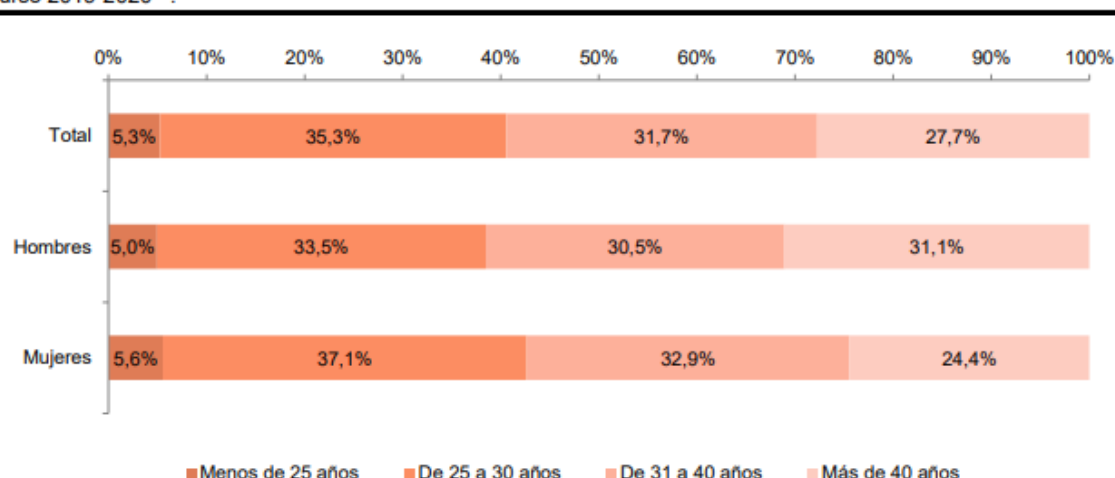
**Tabla 6.4.1** Número de estudiantes matriculados en Doctorado RD 99/2011 por rama de enseñanza. Curso 2019-2020<sup>(1)</sup>.

|                               | Total         | %             | Univ. públicas | %            | Univ. privadas | %           |
|-------------------------------|---------------|---------------|----------------|--------------|----------------|-------------|
| <b>Total</b>                  | <b>89.353</b> | <b>100,0%</b> | <b>84.278</b>  | <b>94,3%</b> | <b>5.075</b>   | <b>5,7%</b> |
| <b>Rama de enseñanza</b>      |               |               |                |              |                |             |
| Ciencias Sociales y Jurídicas | 24.434        | 27,3%         | 22.467         | 91,9%        | 1.967          | 8,1%        |
| Ingeniería y Arquitectura     | 14.638        | 16,4%         | 13.811         | 94,4%        | 827            | 5,6%        |
| Artes y Humanidades           | 14.719        | 16,5%         | 14.338         | 97,4%        | 381            | 2,6%        |
| Ciencias de la Salud          | 22.471        | 25,1%         | 20.756         | 92,4%        | 1.715          | 7,6%        |
| Ciencias                      | 13.091        | 14,7%         | 12.906         | 98,6%        | 185            | 1,4%        |

**Imagen 1.** Número de estudiantes matriculados en Doctorado RD 99/2011 por rama de enseñanza. Curso 2019-2020. **Fuente:** Ministerio de Universidades (2021).

Como comprobamos en la Imagen 1, los porcentajes señalan que las Ciencias Sociales y Jurídicas son las ramas con más matriculados en el curso 2019-2020 en universidades tanto públicas como privadas, con un 27,3 % de las matrículas totales. Le siguen los estudios de Ciencias de la Salud con un 25,1 % de los matriculados, Artes y Humanidades con un 16,5 %, Ingeniería y Arquitectura con un 16,4 % y por último la rama de Ciencias con un 14,7 % de matrículas.

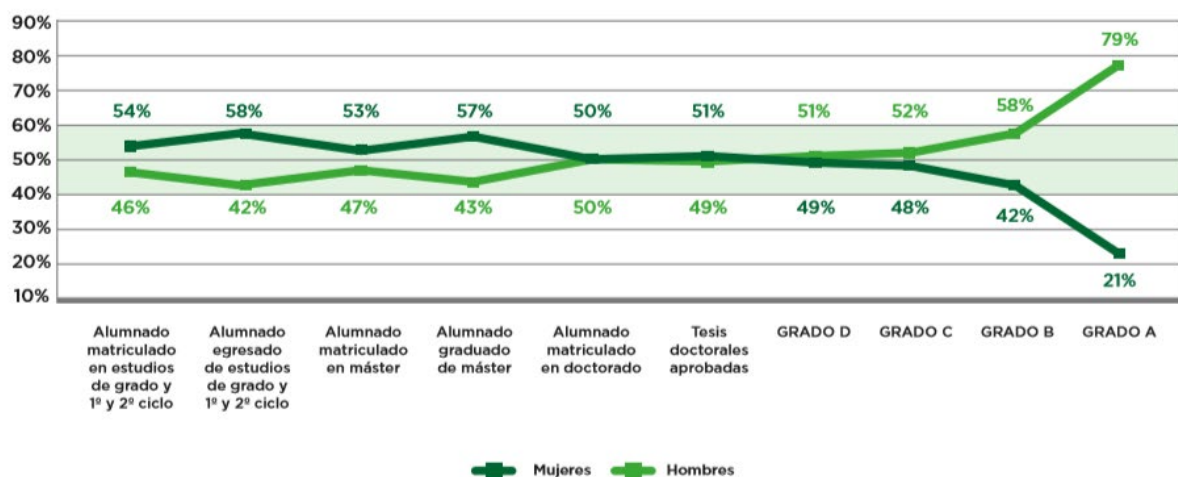
**Gráfico 6.4.2** Distribución del número de estudiantes matriculados en Doctorado RD 99/2011 por sexo y grupo de edad. Curso 2019-2020<sup>(1)</sup>.



**Imagen 2.** Distribución del número de estudiantes matriculados en Doctorado RD 99/2011 por sexo y grupo de edad. Curso 2019-2020. **Fuente:** Ministerio de Universidades (2021).

Si nos centramos en el número de estudiantes matriculados en Doctorado RD 99/2011 por sexo y por grupo de edad en el mismo curso académico, en los tramos comprendidos entre los menores de 25 años, de 25 a 30 años y de 31 a 40 años, las mujeres representan un porcentaje mayor de matrículas respecto al de los hombres y, por el contrario, en el tramo de más de 40 años, llama la atención la reducción de ese porcentaje de mujeres inscritas en un doctorado. Este acontecimiento puede ser un indicador de lo que comúnmente se conoce como “efecto tijera” (Martínez-Ruiz *et al.* 2018), que se caracteriza principalmente por la pérdida de mujeres dentro de la trayectoria académica. Este fenómeno no es nuevo en la comunidad científica y desde que se detectara se ha prolongado a lo largo del tiempo. Como prueba de ello, mostramos a continuación los siguientes datos (Imagen 3).

Así, se puede observar cómo las mujeres entran en mayor medida a la educación secundaria, grados universitarios y de máster, e incluso una vez llegan a los estudios de doctorado, el número de mujeres y hombres se iguala, de modo que se alcanza un equilibrio y paridad en la distribución. Sin embargo, cuando el doctorado finaliza, las mujeres descienden progresivamente en el acceso a puestos de mayor responsabilidad y prestigio dentro de la etapa investigadora y docente. En ese punto se sitúa el inicio de la abertura de esa tijera. Es entonces cuando los hombres aumentan exponencialmente su presencia en los puestos de mayor prestigio en la escalera profesional dentro de las universidades.



**Imagen 3.** Distribución de mujeres y hombres a lo largo de la carrera investigadora en universidades públicas. Efecto tijera. **Fuente:** Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y Unidad de Mujeres y Ciencia (2017).

Los motivos por los que se da esta problemática emanan de diversos factores. Martínez- Ruiz *et al.* (2018) apuntan los diversos grados de autoconfianza existente entre hombres y mujeres como una

de las principales causas del efecto tijera. Así, en su estudio, Kay y Shipman (2014:50) evidencian que “un gran número de mujeres, a pesar de estar bien situadas profesionalmente, presenta bajos niveles de confianza” en sus capacidades y tienden a “infravalorar sus propios logros, afectando directamente en su iniciativa y participación, su seguridad en sí mismas y la propia imagen”.

Esta falta de confianza puede tener como consecuencia la “exclusión de las académicas en la universidad a raíz de unas limitaciones autoimpuestas por ellas mismas” (Kay y Shipman, 2014: 50 y ss). Argumento que sostiene Sandberg (2013) cuando asegura que:

[Es la] propia mujer quien se impone a sí misma obstáculos para participar, en base a las bajas expectativas en sí mismas, falta de confianza o temor a ser pretenciosas, sin olvidar el miedo al fracaso y la ausencia de seguridad que les impide una toma de decisiones rápidas cuando son necesarias (Sandberg, 2013: 55 y ss).

En último lugar, si nos centramos en la evolución en España (Imagen 4), desde el año 2014 el número de tesis doctorales leídas por hombres y mujeres en España es bastante similar. Se presentan algunas variaciones anecdóticas, pero el número de tesis defendidas por mujeres es ligeramente superior al de los hombres desde 2014 a 2019, con excepción del año 2018 en el que el número de tesis expuestas por hombres es sutilmente superior (4260) frente a las 4.223 leídas por mujeres.

**Tabla 6.6.1** Evolución del número de tesis doctorales leídas, por año y sexo.

|              | 2019          |              | 2018         |               | 2017          |               | 2016          | 2015          | 2014          |
|--------------|---------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
|              | Total         | TV anual (%) | Total        | TV anual (%)  | Total         | TV anual (%)  | Total         | Total         | Total         |
| <b>Total</b> | <b>10.165</b> | <b>19,8%</b> | <b>8.483</b> | <b>-50,9%</b> | <b>17.286</b> | <b>-13,8%</b> | <b>20.049</b> | <b>14.694</b> | <b>11.316</b> |
| Hombres      | 5.059         | 18,8%        | 4.260        | -48,0%        | 8.193         | -17,6%        | 9.945         | 7.231         | 5.649         |
| Mujeres      | 5.106         | 20,9%        | 4.223        | -53,6%        | 9.093         | -10,0%        | 10.104        | 7.463         | 5.667         |

**Imagen 4.** Evolución del número de tesis doctorales leídas, por año y sexo. **Fuente:** Ministerio de Universidades (2021).

En definitiva, el sistema de doctorado en España presenta altas tasas de matrícula y de interés por parte de la comunidad universitaria. Sin embargo, no podemos obviar las debilidades que este sistema presenta en la actualidad. Entre otras, la inestabilidad de las regulaciones y la “incesante sucesión de reformas elaboradas precipitadamente”, y que nunca se han debatido dentro de la comunidad universitaria, “suponen una de las principales debilidades en el correcto funcionamiento del doctorado” (López, 2016: 82-83). Del mismo modo, López (2016) también

recalca el problema que supone para los doctorados la complejidad normativa y burocrática en procesos de matrícula y solicitud de becas.

Las características propias de los programas de doctorado en España revisadas en este epígrafe, aunado a las exigencias académicas que este reclama, dan lugar al desarrollo de diversas patologías psicológicas, emocionales y sociales que dificultan el correcto desarrollo de esas actividades científicas en quienes deciden comenzar la carrera académica hacia un futuro laboral dedicado a la docencia y la investigación.

### **3. El bienestar emocional en los doctorandos: mirar hacia otro lado en la investigación**

Desde que se iniciara la pandemia de la COVID-19 en marzo de 2020, el término “salud mental” se ha convertido en un concepto que cada vez se escucha con más frecuencia en entornos laborales y sociales, incluso diversos actores políticos lo han incorporado en sus agendas de campaña. Al contextualizar el fenómeno que rodea a la salud mental, Ros (2020) indica que las enfermedades mentales son trastornos que “afectan a la capacidad de pensar, de sentir y de comportarse de la persona”. Así, y como continúa explicando la periodista, hacer frente a nuestra vida cotidiana no puede llevarse a cabo sin encontrar un “estado de equilibrio” entre el “bienestar emocional, psicológico y social”; esto es, hallar una situación de bienestar mental. Además, la escritora enfatiza que la salud mental es una de las áreas más desatendidas de los sistemas de salud pública del mundo a pesar de su evidente importancia.

Como acabamos de comentar, una salud mental que no se cuida implica la aparición de trastornos mentales. Salazar (2017: 141) conceptualiza al trastorno mental, de la mano del Manual Diagnóstico y Estadístico (DSM), como un “síndrome o patrón comportamental o psicológico de significación clínica que aparece asociado a un malestar, a una discapacidad o a un riesgo significativamente aumentado de morir o de sufrir un dolor, discapacidad o pérdida de libertad”. El DSM también expone una amplia categorización de trastornos mentales, entre los que destacan la conducta alimentaria, los adictivos, psicóticos o bipolares. Sin embargo, dos de estos trastornos, la ansiedad y la depresión, son los desórdenes psicológicos que obtienen unos índices elevados cuando se analiza el comportamiento y la salud mental de los estudiantes universitarios y doctorandos.

Chacón *et al.* (2015: 75) identifican la depresión como uno de los problemas psicológicos individuales que afectan a la vida cotidiana y se caracteriza por “sentimientos de inutilidad, culpa, tristeza y desesperanza profunda”. Por su parte, la OMS (2017) define depresión como trastorno

mental frecuente que se identifica por la presencia “persistente de tristeza y una pérdida de interés en actividades que las personas normalmente disfrutaban [...] durante 14 días o más”. La ansiedad, en cambio, es un término más complicado de definir, y aunque puede entenderse bajo diferentes lupas teóricas (Marks, 1986), Sierra et al. (2003: 14) describir la ansiedad como un “estado de agitación e inquietud desagradable caracterizado por la anticipación del peligro, el predominio de síntomas psíquicos y la sensación de catástrofe o peligro inminente”.

“Sacarte un doctorado puede afectar a tu salud mental, según un estudio”, “El doctorado perjudica seriamente la salud mental: uno de cada tres estudiantes está en riesgo”, “La tesis doctoral es perjudicial para la salud mental” o “Salud mental en estudiantes de doctorado” son algunos de los titulares recabados en revistas digitales como *El País*, *La Vanguardia* o *Público*. Entre todos ellos destaca el estudio publicado en el *Nature Biotechnology* a través del científico de la Universidad de Kentucky, Nathan Vanderford (Evans *et al.*, 2018: 282), quien especifica que los doctorandos son seis veces más propensos a experimentar depresión y ansiedad en comparación con la población en general. A pesar de que la investigación se realizó entre estudiantes de EE.UU., sus resultados podrían ser extrapolables a contextos universitarios europeos.

En España, uno de los estudios más completos que se ha llevado a cabo hasta la fecha es el realizado por Canosa y Díaz de Liaño (2020: 379), en el que se expone detalladamente una encuesta sobre la salud mental y la carrera académica de los estudiantes de doctorado en arqueología enfocada a la etapa predoctoral. En la encuesta, los investigadores trataban de valorar el estado de salud mental de los estudiantes centrándose en tres ejes fundamentales: el género de los encuestados, la vocación y las relaciones en el entorno académico. La encuesta llegó a un total de 221 doctorandos/as de la rama de arqueología.

Los resultados más significativos evidencian que más del 70% de los doctorandos/as encuestados había experimentado algún problema de salud mental desde que empezó su tesis, pero exclusivamente el 28% de estos habían acudido a algún especialista para tratarse. Entre los síntomas que los estudiantes habían padecido destacan la tristeza, la frustración y la inseguridad. Los focos de esos problemas estaban estrechamente relacionados con la falta de tiempo, las autoexigencias, la carga excesiva de trabajo o la incertidumbre sobre su futuro (Canosa y Díaz de Liaño, 2020), lo que les había llevado a sentir estrés, ansiedad y depresión.

En otro estudio detallado de la Universidad Autónoma de Madrid (Sorrel et al. 2020) se llegó a la conclusión de que el 80% de los estudiantes de doctorado presentaban agotamiento emocional, el

síndrome llamado *burnout*<sup>35</sup>; el 59% se sentían insatisfechos en el ámbito personal; el 35% explicaba haber sufrido problemas de ansiedad o depresión y el 20% tenían que recurrir de manera reiterada a profesionales de la salud. A su vez, Díaz *et al.* (2018) destacaban que la mayoría de los doctorandos considera altamente estresante su trabajo y sufren más deterioro de su salud mental con presiones constantes y pérdidas de autoconfianza.

Estas carencias en la salud mental de los doctorandos propician lo que Bucla-Casal *et al.* (2011: 286) reconocían como uno de los principales problemas relacionados con el doctorado las altas tasas de abandono que presentan estos estudios en España. Más allá de ofrecer una amalgama de porcentajes, lo que realmente nos interesa conocer son los factores que intervienen en el abandono de los estudios de doctorado y que Crespi (2016:24), apoyándose en el estudio previo de Mayrata (2016), clasifica en cuatro temáticas. En primer lugar, se encuentran los problemas relacionados con el programa de doctorado, tales como las incongruencias entre las expectativas y los objetivos del programa, la admisión de candidatos/as con pocos conocimientos previos sobre la temática de su futura investigación o la falta de interés del propio candidato en la investigación. En segundo lugar, explica problemas relacionados con la mala relación con el director/a o la falta de un soporte constante de este.

En tercer y cuarto lugar, Crespi (2016: 25) hace referencia a los problemas vinculados al grupo de investigación y a la propia economía del estudiante. Dentro de los relacionados con el grupo de investigación, destaca la falta de implicación de los miembros del grupo o la insuficiente integración del doctorando en este. Sin embargo, la ausencia de soporte económico aparece como la gran dificultad en la investigación de Crespi (2016: 26), pues recalca que esta escasez económica lleva a gran cantidad de alumnos/as a “realizar trabajos fuera de la universidad para subsistir, provocando el retraso o abandono de la tesis”. Tampoco debemos olvidar el factor del género, pues Bermúdez *et al.* (2011: 17) afirmaban que “las mujeres no están representadas de manera igualitaria respecto a los hombres a lo largo de categorías profesionales del sistema científico”, y se enfrentan a mayores obstáculos en la promoción, la falta de apoyos y referentes femeninos, dificultades de participación, y limitaciones autoimpuestas (Martínez-Ruiz *et al.* 2018: 187).

---

<sup>35</sup> Gil-Monte (2003: 183) define el síndrome de *burnout* como “una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de sentirse agotado”. Autores como Saborío e Hidalgo (2015: 3) también denominan esta enfermedad como síndrome de fatiga en el trabajo”.

Todos estos factores están estrechamente ligados con las características propias del doctorado, que abordamos en el apartado anterior. La finalidad básica del EEES consiste en construir su eje central en la calidad de las formaciones universitarias, lo que requiere la acreditación de una cierta capacidad investigadora. Es decir, hoy en día entendemos por doctorado “no solo la realización de la tesis, sino también los estudios o requisitos que se exigen para obtener el grado de doctor y suelen ser la superación de un programa de actividades preparatorias para la realización y aprobación de una tesis doctoral” (Jiménez-Ramírez y Sevilla, 2017: 53). Además, y como señala Caqueo-Urizar (2016) ya no solo basta con realizar un doctorado y defender la tesis, sino que es necesario la obtención de méritos que te permitan optar a futuros contratos una vez se obtenga el título de doctor, de modo que asistimos a un fenómeno denominado *publish and perish* (publicar y perecer).

Publicar o morir en el intento se ha convertido “en un hecho de la vida académica para obtener un puesto o ser ascendido” (Van Dalen, 2021: 1677). “Más exigencia en la producción investigadora, mayor difusión de los trabajos y más necesidad de reconocimiento personal son parámetros que condicionan el trabajo de muchos científicos” (Tudela y Aznar, 2013: 12). La publicación de artículos en revistas de impacto, la participación en congresos internacionales, estancias de movilidad o formar parte de un proyecto de investigación se convierten, entre otras cuestiones, en retos diarios para los alumnos/as de doctorado que pretenden, en un futuro, conseguir un contrato postdoctoral y dedicarse a la docencia. Esto, aunado al retraso en los plazos de publicación, supone, como exponía un alumno en el artículo escrito por García (2021), que “el proceso de publicación puede resultar desesperanzador y a veces tu trabajo puede no verse traducido en artículos publicados durante un tiempo largo, pero creo que esto puede afectar a cualquier tipo de personal investigador”.

Retomando el tema de la salud mental, los factores de abandono del doctorado y la necesidad de monetización, García (2021), a través de la investigación de Sorrel *et al.* (2020), sostiene que “el no tener un contrato laboral incide inevitablemente en la salud” de los doctorandos y recalca que “el 40% de estudiantes no poseen un contrato de este tipo”, siendo la dotación de recursos, como ya se hemos comentado, un respaldo económico para poder acreditar una trayectoria de investigación (Jiménez-Ramírez y Sevilla, 2017: 59) acorde con los objetivos de la ANECA. En consecuencia, autores como Jiménez-Ramírez y Sevilla (2017: 58) señalan la importancia vicaria que supone obtener una beca-contrato que permita “dedicarse al doctorado en exclusiva” para poder alcanzar méritos, publicar en revistas y, por supuesto, finalizar una buena tesis doctoral.

Este escenario de incertidumbre económica y “carrera contra reloj” (Barajas, 2017) se ha visto incrementado con la pandemia. En su artículo periodístico, Novoa (2021) apunta el retraso en la publicación de listas de aceptados/as en torno a las becas de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Universidades, lo que a su vez ha supuesto la demora en otras becas predoctorales, como las de movilidad o las propias de la universidad. En su artículo, Novoa (2021) también pretende dar voz a los estudiantes que estaban pendientes de la resolución de la beca y que compartían un discurso muy similar, como la imposibilidad de realizar la tesis sin financiación económica, la dificultad de compaginar trabajo con tesis o la necesidad de independizarse.

Sea como fuere, todavía son escasos, incluso nulos, los artículos periodísticos y académicos que pretenden ahondar en un fenómeno inherente a todo doctorado: la competitividad. La rivalidad para la consecución de un fin está presente desde nuestra infancia hasta los estudios universitarios, pero se acentúa con especial nitidez en el doctorado, el mayor grado académico del sistema educativo. Los procesos de producción acelerada propios del sistema neoliberal y la escasez de recursos económicos destinados a la investigación promueven un sistema de becas en el que la competitividad es cada vez mayor. La criba por nota media universitaria no es el único requisito para obtener un contrato predoctoral, pues la necesidad de poseer un buen currículum con méritos académicos es fundamental para obtener una mínima posibilidad de ser becado/a.

El problema de fondo radica, evidentemente, en el “marco global en el que se inscribe el Plan Bolonia y la filosofía que orienta la reforma” del EEES (Díez-Gutiérrez, 2009: 70). La enseñanza superior de la globalización neoliberal no pretende crear “seres humanos razonables”, sino producir “asalariados intelectualmente muy cualificados”, lo que supone un riesgo elevado de perder la universidad pública como un servicio social en el que prima la transmisión de “conocimientos como un valor en sí mismo”, convirtiéndose exclusivamente en un “instrumento al servicio de las empresas” (Díez-Gutiérrez, 2009: 353). Nos encontraríamos ante un “capitalismo académico” en la esfera universitaria donde el interés gira en torno a la priorización de la obtención de recursos económicos frente al conocimiento científico, es decir, “prima la producción y el rendimiento científico del investigador dejando en segundo plano el conocimiento” (Alcocer, 2019: 258).

Esta urgencia por recopilar méritos y producir en masa no solo supone un reto para la academia, que deberá replantearse de cara al futuro la validez del sistema de publicaciones y logros, sino que

también se traduce en una falta de compañerismo entre doctorandos/as, dada la escasez de becas y la necesidad de luchar por un contrato que, por supuesto, no les asegura ningún futuro profesional. A su vez, esa sensación de estar en una pugna constante entre investigadores/as y de no lograr una compensación económica, incrementa emociones como la ira, la angustia o la rabia, lo que provoca el desarrollo de ansiedad y estrés en los investigadores noveles.

Por ende, de lo comentado en ambos epígrafes deberíamos cuestionarnos la dificultad que supone realizar un doctorado en España, así como plantearnos la introducción de actividades y mejoras universitarias y sociales que propicien una correcta salud mental, no solo para doctorados/as, sino también para profesores/as y miembros del sistema universitario y académico.

#### **4. Humanizar el doctorado: propuestas que permitan mejorar la salud mental**

El periodo aproximado para la realización de un doctorado en España abarca un máximo de cinco años. Durante su transcurso, los estudiantes no solo deben producir una tesis que será defendida el último año de esta etapa, sino que, para obtener el título de doctor, se requiere el reconocimiento de diversas actividades de formación adicional, tales como estancias en otras universidades, publicación de artículos, cursos, etc., y que se encuentran recogidos dentro de cada programa de doctorado. A ello se suma la incertidumbre provocada por la necesidad de financiación que permita dedicarse a tiempo completo a los estudios de doctorado y que, por supuesto, otorgue la capacidad de desarrollar nuevas actividades investigadoras para optar a una futura plaza postdoctoral.

Esta forma de entender el doctorado en general, y la investigación en particular, se fundamenta en estándares de productividad económica donde no se premia el proceso llevado a cabo para alcanzar una investigación, sino que se reconoce exclusivamente el resultado obtenido. A su vez, estos resultados, condicionados por unos ritmos de producción incompatibles con las necesidades de la propia academia, no solo acaban afectando a su calidad, sino que generan espacios de investigación deshumanizados y competitivos.

Como se ha comentado en el epígrafe anterior, este modo de investigación implica diversas secuelas psicológicas en los doctorandos/as. Ante esta situación destacamos una serie de sugerencias que, bajo la lupa de dos estudiantes de doctorado, pueden suponer una mejora de la calidad de vida de los investigadores noveles.

En primer lugar, a pesar de las herramientas ya existentes como la matriculación a tiempo parcial o la suspensión temporal del programa de doctorado, entre otras, que otorgan al estudiante una gran flexibilidad durante la realización de su tesis, son necesarias otras mejoras que prevengan la

suspensión parcial, o abandono del investigador/a en el programa de doctorado. Siguiendo esta discusión, sería necesaria una asistencia psicológica individualizada, indispensable, continuada y especializada en las características propias de las exigencias que implica realizar el doctorado.

También está en manos de los doctorandos/as favorecer la creación de comunidad, es decir, de fomentar espacios basados en compartir, asociarse, ayudarse mutuamente, tanto para el ámbito académico como para el social, evadiendo las dinámicas individualistas y competitivas que el propio sistema conlleva. Sin duda, se realizan congresos y actividades dirigidas a investigadores noveles, pero consideramos que son insuficientes y no obtienen la audiencia necesaria para llegar a todo el público objetivo. De esta forma, sería adecuado fomentar espacios sociales y asociaciones alejadas de lo virtual, que permitan el intercambio de ideas y experiencias entre doctorandos/as y que generen nexos comunitarios y de compañerismo, favoreciendo relaciones sociales estrechas y evitando las tendencias individualistas y competitivas que se han tratado previamente.

Aunque dependa de las instituciones universitarias, se deberían introducir en todos los planes de estudios de grado y máster asignaturas que orienten al alumnado en términos burocráticos de becas y solicitudes, así como proveer información completa de lo que supone realizar un doctorado y las proyecciones de futuro del mismo. Sería también adecuado promover actividades de sensibilización en toda la carrera universitaria que expliquen la estructura y el funcionamiento del propio sistema de investigación, que entienda el doctorado como una salida laboral más.

Finalmente, y como hemos comentado reiteradamente a lo largo del trabajo, la falta de financiación en el doctorado, ligada a la necesidad de obtener una cantidad relevante de méritos académicos, suscita graves problemas de salud mental entre doctorandos y miembros de la comunidad científica. Este problema se resolvería aumentando la financiación destinada a la investigación y más concretamente elevando el número de becas en nuestro ámbito. Sin embargo, esta mejora supone una especial dificultad, pues es algo que se rige a nivel gubernamental.

Evidentemente, y aunque no se haya abordado con profundidad durante el trabajo, es importante destacar que la carrera investigadora no escapa de los sesgos de género imperantes en la sociedad y que las mujeres son más propensas a desarrollar trastornos mentales que los hombres en su vida académica. Por ello, se deben destinar acciones colectivas, sociales e institucionales que permitan poner freno a la pérdida del talento femenino en la investigación. Asimismo, resultaría muy interesante que futuras investigaciones analizaran empíricamente qué mejoras en el entorno

académico podrían ayudar al incremento del bienestar emocional y mental, e incluir transversalmente la perspectiva de género en esos mismos trabajos.

## Referencias

- Alcocer, A. C. (2019). Investigar en la era neoliberal: Visiones críticas sobre la investigación en comunicación en España. *Icono14*, 17(2), 257-259.
- Aliaga-Isla, R., Rojas, L., López, J. y Ghahraman, A. (16 de enero de 2014). Changes in the PhD Education Policy in Spain: an Institutional Approach [Discurso principal]. *XI Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. España.
- Barajas, M. (2017). El doctorado perjudica seriamente la salud mental: uno de cada tres estudiantes está en riesgo. *El Mundo*. Acceso: 12/20/2021: <https://www.elmundo.es/f5/campus/2017/04/19/58f646dfca4741dc138b461b.html>
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Ramiro, M. T., y Castro, Á. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 23(2), 285-296.
- Bermúdez, M. P., Guillén-Riquelme, A., Gómez-García, A., Quevedo-Blasco, R., Sierra, J. C. y Buela-Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XXI*, 14(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.261>
- Berrecheguren, P. (26 de marzo de 2018). La tesis doctoral es perjudicial para la salud mental. *El País*. Acceso: 12/20/2021: [https://elpais.com/elpais/2018/03/15/ciencia/1521113964\\_993420.html](https://elpais.com/elpais/2018/03/15/ciencia/1521113964_993420.html)
- Canosa, B. J. y Díaz de Liaño, G. (2020). Encuesta sobre salud mental de estudiantes y doctorandos en arqueología. Informe y resultados. *Complutum*, 31(2), 379-401.
- Caqueo-Urizar, A. (2016). El significado de los postdoctorados. *Interciencia*, 41(1), 5.
- Chacón, D. B., May, V. M. C., Maranca, M. I., Mul, N. P. y Cruz, I. M. R. (2015). La Depresión en estudiantes de Doctorado del CECIP. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 7(12), 72-84.
- Crespí, F. M. (2017). Factores y causas del abandono en los estudios de doctorado [Trabajo Final de Grado, Universitat de les Illes Balears]. Acceso: 12/20/2021: <http://hdl.handle.net/11201/3695>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2009). Bolonia: ¿racionalización de la educación universitaria o modelo neoliberal?. *Aula de Innovación Educativa*, 186, 70-73.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2009). El capitalismo académico y el plan Bolonia. *Eikasía: revista de filosofía*, 23, 351-365.
- Díaz, L., Gallizioli, M., y Spinosa, V. (2018). *La salud mental en el doctorado*. Dating Forum Society Politics Economics.
- Evans, M. T., Bira, L., Beltran, G. J., Todd, W. L. y Vanderford, L. N. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282-284.
- Fidalgo, R., y García, J. N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula abierta*, 35(1), 35-48.
- García, C. (2021). Los estudiantes de doctorado en España: el 80% está agotado emocionalmente. *elEconomista.es*. Acceso: 12/20/2021: <https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/11046391/02/21/Los-estudiantes-de-doctorado-en-Espana-el-80-esta-agotado-emocionalmente.html>

- Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1(1), 19-33.
- Kay, K. y Shipman, C. (2014). *The confidence code. The science and art of selfassurance – what women should know*. Harper Collins Publishers.
- Lopez, R. (2016). La trayectoria española del doctorado. *Revista Española de Derecho Administrativo*, 177, 55-86.
- Marks, I. M. y Lader, M. (1973). Anxiety states (anxiety neurosis): A review. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 156, 3-16. Acceso: 12/20/2021: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00005053-197301000-00001>
- Martínez-Ruiz, M. Á., Merma-Molina, G. y Ávalos, M. A. (2018). La brecha de género en la academia universitaria: inequidad de oportunidades de participación, capacitación y promoción. *Momento: diálogos em educação*, 28(3), 178-191. Acceso: 12/20/2021: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/87509>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2017). *Científicas en cifras 2017*. Disponible en [https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Cientificas\\_cifras\\_2017.pdf](https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Cientificas_cifras_2017.pdf)
- Ministerio de Universidades (2021). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2020-2021*. Acceso: 12/20/2021: [https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos\\_y\\_Cifras\\_2020-21.pdf](https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf)
- Novoa, R. (2021). Jóvenes, brillantes y en vilo: los nuevos investigadores se desesperan por el retraso en la adjudicación de sus contratos. *elDiario.es*. Acceso: 12/20/2021: [https://www.eldiario.es/sociedad/jovenes-brillantes-vilo-nuevos-investigadores-desesperan-retraso-adjudicacion-contratos\\_1\\_8182354.html](https://www.eldiario.es/sociedad/jovenes-brillantes-vilo-nuevos-investigadores-desesperan-retraso-adjudicacion-contratos_1_8182354.html)
- Organización Mundial de la Salud (7 de abril de 2017). Ministerio de Salud y OPS/OMS celebran Día Mundial de la Salud. Acceso: 12/20/2021: <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/noticias/noticias-2017/1119-ministerio-de-salud-y-ops-oms-celebran-dia-mundial-de-la-salud>
- Ramírez-Jiménez, M. y Sevilla, D. (2017). El doctorado en España: estudio e implicaciones dentro del espacio europeo de la educación superior. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 51-65. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35.03>
- Rodríguez, J. y Segura, J. V. (2010). La formación doctoral en España. *Revista Digital Universitaria*, 11(5), 1-17.
- Ros, L. (5 de mayo de 2020). Cuidar la salud mental, un reto global. *La Vanguardia*. Acceso: 12/20/2021: <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20201005/483846856830/cuidar-la-salud-mental-un-reto-global.html>
- Saborío, L. y Hidalgo, L.F. (2015). Síndrome de Bornout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 31(1), 119-124.
- Salazar, M. L. (2017). La importancia de la psicoterapia cognitivo-conductual en el tratamiento de los trastornos mentales. *Poiésis*, 1(33), 139-145.
- Salvador, J. (25 de junio de 2021). Salud mental en estudiantes de doctorado. *Psicologíaflexible*. Disponible en <https://www.psicologiaflexible.com/es/salud-mental-estudiantes-doctorado/>
- Sandberg, S. (2013). *Lean in: Women, work, and the will to lead*. Random House.

- Sierra, J. C., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista mal-estar e subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Sorrel, M. A., Martínez-Huertas, J. Á. y Arconada, M. (2020). It must have been burnout: Prevalence and related factors among Spanish phd students. *The Spanish Journal of Psychology*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.1017/SJP.2020.31>
- Tudela Cuenca, J. y Aznar Lucea, J. (2013). ¿Publicar o morir? El fraude en la investigación y las publicaciones científicas. *Persona y bioética*, 17(1), 12-27. Acceso: 12/20/2021: <http://hdl.handle.net/20.500.12466/895>
- Unión Europea (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior: Alcanzando las metas. Comunicado de la conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, Bergen, Noruega*. Acceso: 12/20/2021: <http://www.ehea.info>
- van Dalen, H. P. (2021). How the publish-or-perish principle divides a science: the case of economists. *Scientometrics*, 126(2), 1675-1694.
- Villa, A. y Ruiz, M. (2004). La red de educación y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria Formación Profesorado*, 18(1), 21-27.
- Vivo, L. (13 de agosto de 2017). Sacarte un doctorado puede afectar a tu salud mental, según un estudio. *La Vanguardia*. Acceso: 12/20/2021: <https://www.lavanguardia.com/vivo/psicologia/20170813/43413072911/tener-un-doctorado-trastorno-psicologico.html>



## Capítulo 12

### **Contención de COVID-19 en el Uruguay: un desplazamiento significativo del contexto universitario**

### **Containment of COVID-19 in Uruguay: a significant displacement of the university context**

**Ricardo Viscardi**

*Universidad de la República-LLCP*

#### **Resumen:**

La Universidad de la República (entidad estatal, autónoma por ley orgánica) concentra el 75% de la actividad investigativa del Uruguay. Si se le suma a esta participación, de por sí significativa, el resto de la investigación en instituciones públicas, el conjunto acumula por encima del 80% de la investigación nacional. Asimismo, las empresas estatales proveen cerca de un 20% del PBI. Sumado a una amplia cobertura de la educación pública en la enseñanza primaria (por encima del 70%) y secundaria (por encima del 80%), este contexto educativo podría llevar a suponer que el sector universitario habría contado históricamente con el apoyo de los poderes públicos. La significativa integración institucional que caracteriza históricamente al Uruguay ha habilitado, por el contrario, una fuerte resistencia al ingreso de la actividad universitaria en las políticas de Estado. Esta paradójica resistencia se explica en cuanto una universidad autónoma y dotada, por añadidura, de significativa carga ideológica en el contexto latinoamericano de los 60', fue percibida por los elencos gubernamentales de entonces como una amenaza al *status quo*. Una vez llegados al gobierno, a inicios del presente siglo, los elencos partidarios supuestamente afines a los intereses universitarios, se reprodujo la misma marginación política, solapada esta vez en el impulso de instituciones académicas asociadas al desarrollo empresarial. La coyuntura de la pandemia de COVID-19 pareció modificar significativamente esos antecedentes históricos, en razón de la participación académica en la gobernanza sanitaria de la pandemia. Encomiados ante la opinión pública en el marco de una profilaxis inicialmente exitosa, los universitarios entendieron llegado el momento de obtener lo que se les había negado en el pasado. Se sucedieron las intervenciones mediáticas de personalidades científicas reclamando incrementos en las partidas destinadas a la investigación, a la vista de la excelencia de los resultados obtenidos en una primera fase de contención sanitaria. Sin embargo, la coyuntura volvió a girar de forma desfavorable para los intereses universitarios e investigativos, en razón de la disminución significativa de las dotaciones previstas en el presupuesto nacional aprobado en 2020. Este giro fue registrado por la opinión pública como un desaire al esfuerzo entregado por los universitarios en la contención de COVID-19. Contrapuesto a un auge en la consideración pública, el desencanto sufrido por la

comunidad académica catalizó la formación de una asociación de investigadores/investigadoras del Uruguay, que parece registrar un distanciamiento creciente entre los poderes de índole estatal y la comunidad universitaria. Esta creación institucional se ve pautada por dos rasgos emergentes: a) la asociación en formación no se inscribe en institucionalidad pública o privada alguna b) los fines que se propugnan refieren a una comunidad pautada exclusivamente por su condición profesional. Esta emergencia de un perfil profesional universitario que se distancia de la institucionalidad de Estado parece anunciar, entre esperanzas defraudadas por el sistema de partidos y reagrupamientos reivindicativos, un papel históricamente diferenciado de la actividad universitaria en el Uruguay.

**Palabras clave:**

COVID-19; gubernamentalidad; investigadores; tecnología; universidad; Uruguay.

**Abstract**

The University of the Republic (state entity, autonomous by organic law) concentrates 75% of the investigative activity of Uruguay. If the rest of the research in public institutions is added to this participation, which is already significant, the group accumulates over 80% of the national research. Likewise, state companies provide about 20% of GDP. In addition to a wide coverage of public education in primary (above 70%) and secondary (above 80%), this educational context could lead to suppose that the university sector historically had the support of the state's powers. The significant institutional integration that historically characterizes Uruguay has, on the contrary, enabled strong resistance to the entry of university activity into State policies. This paradoxical resistance is explained by the fact that an autonomous university endowed, in addition, with a significant ideological charge in the Latin American context of the 1960s, was perceived by the government constituencies of that time as a threat to the status quo. Once they came to the government, at the beginning of this century, the party groups supposedly related to university interests, the same political marginalization was reproduced, this time hidden in the impulse of academic institutions associated with business development. The situation of the COVID-19 pandemic seemed to significantly modify these historical antecedents, due to academic participation in the health governance of the pandemic. Commended by public opinion in the framework of an initially successful prophylaxis, the university students understood that the time had come to obtain what had been denied them in the past. The media interventions of scientific personalities followed one another demanding increases in the amounts destined for research, in view of the excellence of the results obtained in a first phase of sanitary containment. However, the situation once again turned in an unfavorable way for university and research interests, due to the significant decrease in the provisions foreseen in the national budget approved in 2020. This turn was registered by public opinion as a slight to the effort delivered by university students to contain COVID-19. Contrary to a boom in public consideration, the disenchantment suffered by the academic community catalyzed the formation of an association of researchers in Uruguay, which seems to register a growing distance between the powers of a state nature and the university community. This institutional creation is guided by two emerging features: a) the association in formation is not part of any public or private institutional framework b) the aims that are advocated refer to a community that is exclusively guided by its professional condition. This emergence of a university professional profile that distances itself from the institutional framework of the State seems to announce, amid hopes disappointed by the party system and protest regrouping, a historically differentiated role for university activity in Uruguay.

**Keywords:**

COVID-19; governmentality; researchers; technology; university; Uruguay.

**1.La institucionalidad del saber en el contexto del Uruguay**

La creación del Uruguay como “Estado tapón” entre el Imperio del Brasil y la República Argentina (1828) conllevó que la entidad nacional fuera pergeñada desde el propio Estado, en particular a través de las colectividades partidarias, que expresaban el conflicto entre la ciudad-puerto y el mundo campesino. Esta condición primigenia de los partidos políticos con relación a la entidad nacional determina las principales características de la sociedad uruguaya, en particular, la gravitación del Estado y de los partidos políticos en el conjunto de la actividad pública y en la propia matriz de la comunidad. En razón de una correlación geopolítica desigual en tamaño y en régimen de acumulación económica, el Uruguay habilitó la mayor gravitación del Estado sobre el conjunto de la sociedad, con la consiguiente consolidación de una estabilidad institucional que expresa, a su vez, un estado de equilibrio partidocrático.

La instalación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) en 1961, fue interpretado como una emanación de la “Alianza para el Progreso” propiciada por los EEUU. La “Alianza para el Progreso” expresaba el vector desarrollista (sindical, empresarial, cooperativo) de la estrategia de influencia estadounidense en América Latina, en el marco de la “Guerra Fría” (Jung, 2013). Durante el primer período que siguió al régimen de excepción cívico-militar (1973-1985), se crea en 1986 el Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA). Este programa incorpora desde entonces una Unidad de Valorización de la Investigación y Transferencia Tecnológica (UVITT).

Los tres períodos consecutivos de gobierno del Frente Amplio (coalición de izquierdas) conducen a la instalación de numerosos organismos de vocación tecnológica (Viscardi, 2021):

- Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), creada en 2005
- Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL), plan educativo instalado en 2007
- La Universidad Tecnológica (educación pública) creada en 2013

- El Sistema Nacional de Competitividad, instalado por ley de 2017

## **2. Rol académico y universitario ante COVID-19 en el Uruguay**

En el contexto uruguayo de la pandemia de COVID-19 pueden diferenciarse, entre marzo de 2020 y mayo de 2021, tres períodos críticos. El primero se desarrolla entre el 13 de marzo y la celebración de elecciones departamentales y municipales el 27 de octubre. Inicialmente postergadas (según el calendario electoral hubieran debido celebrarse en mayo del mismo año), estas elecciones se celebran en el Uruguay con comicios presenciales. La propia decisión de celebrar tales comicios, con la plena aquiescencia de todos los sectores (políticos y médicos incluidos) permite calibrar el clima de autocomplacencia nacional que predominaba hasta entonces, en razón del bajo número relativo de casos de COVID-19 registrados hasta la fecha de las elecciones. Al 27 de octubre la tasa de positivos sobre test realizados durante el período 13 de marzo-27 de octubre era menor en promedio al 1% y el número de fallecidos sumaba, en el total de los meses transcurridos, 54 personas (SINAE, 2020)

Desde el 28 de octubre de 2020 al 1 de marzo de 2021, se registra un aumento significativo de los contagios y las muertes, así como las primeras disonancias interpartidarias y entre los expertos (no solo en tecnologías médicas, sino también en estadística y cibernética, etc.). Al 1o de marzo la tasa de positivos sobre test realizados había aumentado, para el período del 13 de marzo 2020 al 1 de marzo 2021 al 5,7% y el número de muertes sumaba 611 (SINAE, 2021).

Entre el 1 de marzo y el 31 de mayo de 2021 se registra un aumento exponencial en todos los indicadores de la pandemia. El Uruguay deja de ser citado por la prensa internacional entre los ejemplos de políticas sanitarias exitosas ante COVID-19 y pasa a encabezar la lista de contagiados por 100.000 habitantes y el número de muertes por millón de habitantes. Se produce un retorno de la conflictividad política y social tradicional con argumentos que reproducen, en relación con la pandemia de COVID-19, los mismos términos del cotejo ideológico precedente. El porcentaje de positivos sobre el número total de test realizados entre el 13 de marzo 2020 y el 31 de mayo 2021 había aumentado a 12,99% y el total de defunciones con COVID-19 sumaba 4276 (SINAE, 2021).

Tanto en la fase de contención exitosa, con términos consensuados política y socialmente en un inicio, como en el posterior aumento de contagios y muertes, progresivo desde noviembre 2020 y luego exponencial a partir de marzo de 2021, la disputa política y social se focalizó en torno a la regulación normativa de la movilidad, relativa a su vez, a la disponibilidad eventual de fondos estatales. En tales términos puede decirse que la controversia cristalizó en términos tradicionales desde el Consenso de Washington hasta nuestros días: el criterio monetarista del ahorro financiero

necesario para relanzar la actividad empresarial, al que se le opone desde una perspectiva de gobernanza estatal, la inversión social necesaria para el desarrollo armónico del Estado-nación.

Se destaca de este conjunto un emergente, aportado por el Grupo Asesor Científico Honorario (GACH). Creado el 16 de abril de 2020, este grupo de científicos reunió a un importante contingente de especialistas en diversas áreas (en su gran mayoría ciencias médicas, matemática y cibernética) con el propósito de asesorar al gobierno en un plan de contención de la pandemia. El GACH se convierte en un referente del consenso nacional en la lucha contra la pandemia, pero asimismo, en un centro de controversia en torno a los fondos necesarios para el desarrollo de Ciencia y Tecnología en el Uruguay. Tres episodios se destacan con relación a la transformación del escenario público del Uruguay, a partir de la creación del GACH:

- En el primer período de la pandemia (13 de marzo a 27 de octubre de 2020) los sectores vinculados a la educación pública (el GACH se integra con una mayoría de académicos que proviene de la universidad pública), señalan la significación nacional del aporte tecno-científico, cuya visibilidad mediática en razón de la contención de la amenaza sanitaria, debiera justificar el otorgamiento de los fondos estatales largamente reclamados.
- En un segundo período surge una impugnación interna al sector tecno-científico, expresada por Ramón Méndez (Viscardi, 2021), quien a su vez había ocupado cargos de confianza política bajo la presidencia de José Mujica. Este catedrático impugna a Radi (principal responsable del GACH) en razón de la ausencia de medidas suficientes para hacer frente al aumento de casos, pero asimismo subraya los beneficios sectoriales que depara, en términos del acceso a proventos para la investigación, la integración personal del GACH.
- En marzo de 2021, ante la denegación de fondos solicitados para la investigación y de cara a la visibilidad mediática adquirida por la comunidad académica en la contención de la pandemia, una asamblea autoconvocada de más de 800 investigadores decide formar una Asociación de Investigadoras e Investigadores del Uruguay. Esta asociación introduce una variante política significativa en el campo académico, en cuanto se constituye en un ámbito socio-profesional ajeno a las asociaciones científicas e instituciones académicas, sobre las que pesa el control de notables integrados a los aparatos de poder público y reconocimiento internacional.

### 3. Una asamblea de investigadores al margen de la institucionalidad político-académica

El 17 de marzo pasado tuvo lugar, en ámbito virtual y exitosa en número de participantes (más de 800), la primera asamblea de investigadores del Uruguay, convocada en razón de los recortes presupuestales dispuestos por el gobierno de inspiración neoliberal de Lacalle Pou. El lector encontrará en la prensa uruguaya profusa información acerca de esa coyuntura presupuestal, desmentida por el gobierno, pero reivindicada con denuedo por una amplia mayoría entre los investigadores del país (*La Diaria*, 2021). La cuestión presupuestal no es, pese a las apariencias, más que un proyectil propulsado casi atávicamente por las costumbres reivindicativas del sector de la investigación y la docencia en el país: más significativamente interviene como detonador, en este caso, el argumento de haber prestado servicios notables en la lucha contra la pandemia, que el recorte presupuestal del gobierno desconoce ahora con marcada ingratitud.

El significativo que señala como acontecimiento esta asamblea de investigadores no es de índole presupuestal ni cognitiva: es la condición asambleística que reviste la actividad (Uruguay Presidencia, 2021). Aunque pueril tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista político, cierto desarrollismo académico ha enarbolado, con el propósito de ejercer presión indirecta sobre el sistema de partidos, una retórica destinada a la opinión pública, en cuyos términos la comunidad va a reconocer el árbol de la ciencia a través de los frutos que brinda a la comunidad.

Aunque la convocatoria que lleva a la asamblea de investigadores de marzo pasado siga suscribiendo ese designio desarrollista, la mera condición asambleística del evento señala la fisura del dispositivo positivista que postula una articulación necesaria entre saber y comunidad, entendidas como partes edificantes de un único universo (Viscardi, 2016). El disenso que moviliza toda discusión colectiva inhabilita por la vía de los hechos tanto el desarrollismo como el positivismo (y sobre todo el funcionalismo cognitivo que los mancomuna), en cuanto introduce la posibilidad de un acontecimiento enunciativo que escape a la comunión (la común unión) en un orden de opiniones, o si se quiere, al orden en la comunidad de opiniones. Ahora, no existe asamblea sin disenso.

Como efecto de una convocatoria representativa de un estado de opinión entre el conjunto de los investigadores (marcado por el desamparo presupuestal, redoblado, además, por la ingratitud gubernamental hacia el aporte hecho contra la pandemia), el hecho mismo de la asamblea supone que ni el Estado ni la constitución de grupos de notables son capaces de consolidar, en una perspectiva razonable, el futuro desarrollo investigativo en el Uruguay. Este sentimiento cambia la

correlación de fuerzas interna del campo político de la investigación, en cualquier dominio que se considere, porque pone en suspenso la misión de los aparatos que articulaban la mediación con el Estado desde la cúpula de una profusa constelación institucional, marcada sucesivamente por numerosas creaciones corporativas (Instituto Clemente Estable, PEDECIBA, Academia de Ciencias del Uruguay, Sociedad de Bioquímica y Biología Molecular, Instituto Pasteur, etc.).

Se podría pensar que se trata de una “Rebelión en la Granja”, que no hará sino articular, a partir del positivismo infuso entre la enorme mayoría de los investigadores, la reversión de protagonismos dentro de un mismo poder, que satirizara Orwell (1964) en su famosa novela. Razonar de esa manera sería invertir el dispositivo positivista, procurando un principio crítico absoluto, que a través de la contradicción, conduzca a una liberación sostenida en la lucidez de una síntesis. El criterio de un desplazamiento del saber a modo de acontecimiento, que conduce asimismo a otro saber, parece imponerse, por el contrario (al presente y en política del presente), como efecto del ingobernable disenso que suele intervenir entre los gobernados.

#### **4. Conclusiones**

- Tanto por el recurso a la digitalización en el gobierno de los procedimientos tecnológicos, como por la incorporación al *habitus* de la interacción mediada por artefactos, el contexto de COVID-19 se caracteriza por un marcado ascenso del saber-poder tecnológico. En tales términos la acepción estatal de la soberanía (teológica en su arcano) concede una significativa transferencia de gubernamentalidad a la tecno-ciencia.
- La reiteración de la intervención de un grupo de expertos con incidencia estratégica en los asuntos públicos del Uruguay que se suceden entre 2019 y 2020, en cuanto el GACH admite en su constitución la analogía con Verificado.uy (sistema de control digital de las redes), de modo que se confirma el ascenso del saber-poder tecnológico en el gobierno de los asuntos públicos del mismo país.
- El ascenso de la tecnología como vector gubernamental modifica el régimen de poder en su conjunto. Corresponde considerar que los márgenes de admisión/exclusión social sufren, como consecuencia, un desplazamiento significativo. En tal sentido la creación de una Asociación de Investigadoras e Investigadores del Uruguay supone un hito para el campo académico, en cuanto se constituye al margen de la institucionalidad de Estado, tanto en el plano político, como en el académico y el universitario.

## Referencias

- Jung, M. (2013). La UdelAR y la creación del CONYCIT: debates y conflictos (1961- 1964). *Encuentros uruguayos*, 1(VI), 32-49.
- La Diaria* (26/02/21). “ANII recorta drásticamente su inversión en ciencia para 2021”. Acceso: 12/20/2021: <https://ladiaria.com.uy/ciencia/articulo/2021/2/anii-recorta-drasticamente-su-inversion-en-ciencia-para-2021/>
- Orwell, G. (1964). *La rebellion en la granja* (1a. ed.). Paulinas.
- SINAE (2020). Informe sobre situación de Coronavirus Covid-19 en Uruguay (27/10/2020). Acceso: 12/20/2021: <https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/comunicacion/comunicados/informe-situacion-sobre-coronavirus-covid-19-uruguay-27102020>
- SINAE (2021). Informe sobre situación de Coronavirus Covid-19 en Uruguay (1/03/2021). Acceso: 12/20/2021: <https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/comunicacion/comunicados/informe-situacion-sobre-coronavirus-covid-19-uruguay-01032021>
- Uruguay Presidencia (23/07/21) “Salud Pública y Universidad de la República destacaron rol de los científicos ante pandemia de Covid-19”. Acceso: 12/20/2021: <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/universidad-asemsp-siete-proyectos-cientificos>
- Viscardi, R. (2021). Ciencia, tecnología y exclusión: hacia el estallido social. Montevideo: *Maderamen-Filosofía como Ciberdemocracia*, pp. 52-53.
- Viscardi, R. (2016). Al paso del Progreso. En García, F. y Baccino, D., *Lecturas del Progreso*. Maderamen.

## Capítulo 13

### Desconfinar la Academia: recuperar el cuerpo, volver a la tierra

#### Disconfirming the Academy: recovering the body, returning to the earth

**Carmen Haro**

*Universidad Rey Juan Carlos*

**Elisa Fuenzalida**

*Coordinadora de la Cátedra Decolonial Aníbal Quijano - MNCARS*

#### **Resumen:**

En este capítulo nos proponemos recuperar la experiencia del tiempo pandémico para preguntarnos qué cuerpos conformamos la Academia, los agentes con capacidad para elaborar pensamientos y prácticas legítimas, cómo es el espacio que nos alberga y qué tipo de conocimientos se generan en estas circunstancias. Hemos querido iniciar un proceso que reconozca la experiencia del confinamiento para preguntarnos cómo nos ha afectado y si podemos aplicar alguno de estos aprendizajes a la práctica de investigación. Para aproximarnos a la realidad académica, hemos aplicado las perspectivas feministas y decolonizadoras. A través del concepto *hybris* del punto cero, formulado por Santiago Castro (2012), desarrollamos la idea del cambio de modelo epistemológico en las sociedades occidentales y cómo ha influido en la creación del conocimiento hasta hoy. Así, tratamos de responder a las preguntas a través de tres dimensiones interrelacionadas: temporalidad, cuerpo y espacio. Y observamos que existe un paralelismo entre las dinámicas vividas durante el confinamiento y las trayectorias académicas. Proponemos así el concepto “Academia confinada” para describirla como un espacio de confinamiento cuyos límites están marcados por un modelo epistemológico que nació en un contexto de conquista y que ha incorporado esas dinámicas a la producción de conocimiento. Por último, nos adherimos a los discursos que están visibilizando las distintas iniciativas por una Renta Básica Universal y proyectamos cómo puede ser una herramienta para desconfinar la Academia. Una apuesta por una institución alternativa compuesta por múltiples subjetividades y centrada en los bienes comunes y los cuidados.

#### **Palabras clave:**

decolonialidad; conocimiento situado; pandemia; renta básica universal; cuidados.

#### **Abstract:**

In this chapter we propose to recover the experience of the pandemic time to ask ourselves what bodies make up the Academy; those agents with the capacity to elaborate legitimate thoughts and practices, how is the space that shelters us and what kind of knowledge is generated in these

circumstances. We wanted to initiate a process that acknowledges the experience of confinement to ask ourselves how it has affected us and whether we can apply any of these learnings to research practice. We have applied feminist and decolonizing perspectives to approach the academic reality. Through the concept of Zero-point hybris, proposed by Santiago Castro (2012), we developed the idea of epistemological model change in Western societies and how it has influenced the creation of knowledge until today. We try to answer the questions through three interrelated dimensions: temporality, body and space. And we observe that there is a parallelism between the dynamics experienced during confinement and academic trajectories. We thus propose the concept “confined academy” to describe it as a space of confinement whose limits are marked by an epistemological model that was born in a context of conquest and that has incorporated these dynamics into the production of knowledge. Finally, we adhere to the discourses that are making visible the different initiatives for a Universal Basic Income projecting how it can be a tool to deconfine the Academy. A bet for an alternative institution composed of multiple subjectivities and centered on common goods and care.

**Keywords:**

decoloniality; situated knowledge; pandemic; Universal Basic Income; care.

## **1. Introducción**

Entre las tramas de la existencia común que más han trastocado la pandemia, se halla la experiencia del tiempo. De la temporalidad, para ser más precisas. La sacudida desconcertante y violenta del freno, sentir el mundo contraerse dramáticamente y entonces percibir el tiempo de un modo que habíamos olvidado. Nuestra presencia en el cuerpo y en el mundo como un hecho, casi como una verdad. Un confinamiento global compartido pero múltiples sentires porque la percepción del tiempo, del cuerpo y del mundo inevitablemente difieren en función de las condiciones particulares de cada existencia. La pandemia ha revelado, como ningún otro acontecimiento global en el siglo XXI, estas diferencias. Las contradicciones y los errores de un sistema político y económico que la crisis sanitaria ha potenciado hasta excluir a millones de personas de la posibilidad de una vida digna.

Ahora, en el principio del fin del estado de emergencia, nos enfrentamos a la realidad que nos aguarda tras las puertas de nuestras casas mientras tratamos de proyectar futuros posibles. Sin embargo, nuestra imaginación sigue arraigada a un presente que simula la vieja normalidad. Hemos cambiado pero no sabemos cómo ni cuánto. Y “no se puede cambiar un mundo que ya no existe” (Alba, 2020). En el presente capítulo proponemos iniciar un proceso que trate de no asimilar de inmediato la idea de retorno tratando de restaurar la corporalidad y las subjetividades previas, sino reconocer esta experiencia en nosotras, en el tiempo y en el espacio. Y preguntarnos, tras esta

crisis, ¿cómo recuperamos el cuerpo perdido? (Alba, 2020). ¿A qué cuerpo volvemos? Y, ¿dónde estamos ahora? (Latour, 2021). ¿Cómo es el espacio en el que queremos aterrizar?

Si la pandemia ha revelado las brechas del sistema, el mundo académico no ha quedado al margen. Y aunque cada experiencia muestra una realidad específica, podemos hacer uso de los datos para asomarnos a la global. Un dato es que durante el confinamiento aumentó la producción de artículos científicos, especialmente en los campos de medicina y salud. Otro es que los autores de estos textos fueron mayoritariamente hombres. Las mujeres rindieron hasta un 50% menos, en función de la edad y de la disciplina (EFE, 2021). Dos hipótesis al vuelo: 1) el aumento de la producción científica y la evolución de la carrera académica están condicionados por el tiempo disponible. La saturación de tareas de la persona investigadora impide, en condiciones normales, escribir y realizar tareas burocráticas enfocadas en su desarrollo profesional; 2) las mujeres contaron con menos tiempo disponible para la investigación en confinamiento porque asumieron más tareas de cuidados (Hupkau y Victoria, 2020).

Estos datos nos permiten construirnos una idea sobre cómo ha influido la pandemia al sector de la investigación, cómo ha afrontado el mundo académico el confinamiento. Contamos con información que nos permite evaluar sus consecuencias en un escenario conocido: cantidad de la producción académica y su brecha de género. Sin embargo, estos datos no nos muestran cómo son los cuerpos y las condiciones en las que investigan. Ni cómo esto condiciona la calidad de sus investigaciones. No sabemos qué trayectorias y discursos se están quedando fuera. Sobre qué temas estaban trabajando aquellas personas que no forman parte de la estadística y que vieron paralizadas sus investigaciones. Estos datos reflejan la temporalidad académica, inserta en la temporalidad moderna, caracterizada por la aceleración y la ausencia de ética. Y una profunda despreocupación por la calidad de vida (Rosa, 2016) y las tareas esenciales de cuidados.

Es fácil pensar que no es lo mismo escribir en la intimidad y refugio de una habitación conectada, en tu propia casa, que en una casa de alquiler compartida o en la mesa de un comedor comunitario con una mala conexión a Internet. Si eres personal funcionario o cuentas con un contrato temporal. O si compaginas la investigación con un empleo de supervivencia, si estás en situación de desempleo, o si tienes familiares enfermos. O si tú misma estás enferma. El dato sobre la brecha de género no revela la situación de personas trans o no binarias, no sabemos cuántas de estas personas que consiguieron publicar sus trabajos eran migrantes o racializadas. No es lo mismo escribir mientras sabes que tus familiares se encuentran en un entorno seguro, que si se encuentran

en una residencia con la comunicación cortada o en un país sin sanidad universal. Es inevitable pensar entonces que las circunstancias de cada una no solo afectan a la producción científica y a su calidad, sino también a su subjetividad. Así, ¿qué cuerpos conformamos la Academia? ¿Cómo es el espacio que alberga y promueve los saberes? ¿Qué conocimientos se generan en estas circunstancias?

Nos falta información sobre dónde estamos aterrizando cuando volvemos a la Academia porque nuestra mirada siempre es analítica y occidental y más cuando cuestionamos qué tipo de conocimiento se está generando y cómo. Así, para responder a “¿a qué cuerpo volvemos?” y “¿dónde queremos aterrizar?”, es necesario aplicar una mirada situada y decolonial.

## **2. La mirada situada y decolonial**

Santiago Castro (2007: 81) propone el concepto “Hybris del punto cero” para explicar el modelo epistemológico resultado de la mirada occidental hacia el mundo. Sitúa su origen en el periodo entre 1492 y 1700, cuando las ciencias comenzaron a pensarse a sí mismas y emerge el paradigma que todavía es hegemónico en nuestras universidades. Hasta esa fecha “predominaba una visión orgánica del mundo en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado” (Ibíd., 2007: 82), como se infiere al estudiar, por ejemplo, a los pensadores de la Grecia clásica, considerados fundadores del pensamiento en la narrativa occidental.

Aún a día de hoy, afrontamos con dificultad que la creación del capitalismo y la expansión colonial de Europa marcaron una manera de entender el mundo como un conjunto de territorios, cuerpos y tiempos a conquistar. A partir de ese momento se fue imponiendo poco a poco la idea de que el ser humano era un elemento ajeno y superior al mundo natural, al que se debía controlar y domesticar. Que los pueblos conquistados formaban parte, ellos sí, de la naturaleza. Ubicados en una temporalidad diferente, primitiva, en un estado anterior a Europa. A partir de ese momento se impuso la clasificación racial/étnica de la población del mundo, que es la piedra angular del patrón de poder capitalista y que “opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal” (Quijano, 2000).

La función del conocimiento ya no consistía en comprender las conexiones entre todas las cosas sino en “la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla” (Castro, 2007: 82). Este paradigma filosófico terminó de instaurarse en el siglo XVII cuando Descartes formuló su método. Según este, nuestros sentidos y afectos nos impiden alcanzar certezas por lo que el conocimiento válido solo puede construirse si el investigador se sitúa lo más alejado posible del

objeto a investigar. Los saberes basados en la práctica y la experiencia directa se consideraron subjetivos y, por tanto, no válidos. Así, se pasó de una visión del mundo orgánico a uno similar a una máquina compuesta por elementos que debían ser estudiados de forma individual, ignorando sus conexiones con los demás. La Academia nace entonces sujeta por las tramas alterizantes de la colonialidad, que colocan al investigador en la “hybris del punto cero” porque la ciencia se ubica fuera del mundo (punto cero) para poder observarlo y analizarlo (Castro, 2007: 82).

Esa soberbia fundacional opera orgánicamente en las lógicas de la competitividad que marca el capitalismo, promoviendo las narrativas del genio individual por encima de los procesos de co-teorización y experiencia comunal. Es descomunal el corpus de experiencias situadas de generación y transmisión de conocimiento que quedan invisibilizadas ante la ausencia de parámetros de citación que no las releguen a la calidad de objeto. Sin embargo, y en esto el tiempo pandémico ha intervenido, hoy en día somos testigos de que el paradigma se está resquebrajando. Desde hace décadas los estudios feministas y decoloniales cuestionan el modelo científico hegemónico. En 1991, Donna Haraway señalaba lo sencillo que había sido para las investigadoras feministas probar la parcialidad de la ciencia e identificar las malas prácticas a la vez que admitía la dificultad para salir ilesas del proceso:

Yo, entre otras, inicié mi andadura deseando un poderoso utensilio que deconstruyese los aspavientos de verdad de la ciencia hostil y mostrase la especificidad histórica radical y, por lo tanto, la contestabilidad de todas las construcciones científicas y tecnológicas. Al final, todas hemos terminado con una especie de terapia de electrochoque que, lejos de acomodarnos en los lugares preferentes del juego de contestar verdades públicas, nos expulsa de ese juego con múltiples trastornos de la personalidad que, para colmo, nos hemos autoinfligido (1991: 319).

Y proponía el concepto de “conocimiento situado” para evidenciar el lugar desde el que parte la persona que investiga ya que ningún conocimiento está desligado de su contexto ni de la subjetividad de quien lo emite. “El yo dividido y contradictorio es el que puede interrogar los posicionamientos y ser tenido como responsable, el que puede construir y unirse a conversaciones racionales e imaginaciones fantásticas que cambien la historia” (Ibíd., 1991: 331). También han tomado parte los esfuerzos de intelectuales como Catherine Walsh, Walter D. Mignolo, Adolfo Albán Achinte, Ailton Krenak, Rember Yahuarcani, que desde las grietas de la Academia insisten en explorar metodologías críticas y hablan de un qué hacer más allá de la investigación y que es indisciplinado. Insisten en que no es suficiente cambiar el contenido de las investigaciones o las cuotas de representación, sino transformar la investigación en sí. Se trata de reconocer formas de

vincularse con el mundo y el conocimiento desde una alteración radical de nuestra subjetividad que pasa necesariamente por volver al cuerpo, como señala Alba y la Tierra, como apunta Latour. Aunque, en realidad, se trate de lo mismo.

### **3. ¿Para quién es el tiempo?**

Cuando hablamos de la Academia como un constructo colonial-moderno no solo nos referimos a las clásicas preguntas sobre sujeto y objeto de estudio, sobre quién ocupa el lugar de enunciación y quién es traducido o traducida. Sobre cómo las relaciones entre investigador e investigado que se dan en la investigación positivista reproducen las dinámicas de poder colonial y cómo esto no se resuelve incluyendo a un número representativo de personas que tradicionalmente no han tenido acceso al rol enunciator. Hay una cuestión aún más transversal, que se alinea con un proceso global que teóricos y científicos identifican unánimemente como uno de transición, de mutación incluso. Se trata de la temporalidad como política, en otras palabras, de la Historia como campo en el que los sujetos ocupan lugares en una taxonomía. Mario Rufer lo relaciona así:

El orden del tiempo, para la memoria, corresponde al orden de las palabras: no hay exterioridad entre el discurso de la memoria y la noción de su tiempo. Si en la historia el tiempo es lengua, para la memoria es habla. La paradoja es que en términos estrictamente políticos, solo el habla construye historia: solo el uso irrumpe en el dominio de lo político. Una vez que el orden de los discursos deja al descubierto que son los usos del tiempo los que construyen un régimen de historicidad y que la historia como discurso es una forma de articular los usos modernos y occidentales del tiempo, podemos comprender que la temporalidad corresponde al dominio político (y no al físico, ni al mecánico ni al psicológico) (2010: 13).

Y en la historia moderna dicha distribución se divide entre conquistadores y vencidos. Las lecturas del pasado, desde luego, distan de calibrarse fuera de este esquema. ¿Para quién es el tiempo, entonces? Registramos, documentamos, recordamos, transmitimos e interpretamos desde el tiempo de los vencedores, que es un constructo poliédrico en el que se articulan capital, blanquitud, neurotipicidad, heteronorma, colonialidad, patriarcado y antropocentrismo. En la delgada línea que transita entre la conciencia del ser en las estructuras de poder y el identitarismo, es donde tomamos conciencia de que somos una mayoría vapuleada y desahuciada del derecho a existir más allá de la mera supervivencia que habita un tiempo radicalmente distinto al que tira eternamente hacia adelante. Es un tiempo de salud mental, de trauma y regeneración, es un tiempo de aprendizaje en condiciones de infravivienda y precariedad laboral, de puerperio y crianza, de envejecimiento, de duelo, de siembra y cosecha, un tiempo de volcanes, de tormentas de nieve y de virus.

Pero, ¿son la Tierra y el cuerpo de los que nos hemos ido alienando, progresiva pero sistemáticamente, los mismos a los que podríamos, si quisiéramos, volver? A lo largo de estos dos últimos años pandémicos hemos presenciado la evolución de una narrativa cruzada en la que por una parte se romantizan las labores llamadas ahora esenciales mientras que los relatos sin altavoz de enfermeras con contratos basura, cuidadoras explotadas, repartidores, personal de limpieza, agricultores y agricultoras y, en general, proliferan en nuestras redes sociales y videollamadas. Una distribución jerárquica de cuerpos sobreexpuestos protegiendo y habilitando la subsistencia de cuerpos confinados en la fábrica cognitiva en la que se vio transmutado el hogar. Volver al cuerpo significa algo muy distinto para quienes desde siempre viven, trabajan y subsisten desde él. Volver a la Tierra o, digámoslo de otro modo por ahora, volver a casa, tampoco es equivalente a ir hacia un espacio de cuidados, en el que se puede instalar una oficina temporal, un lugar de estudio. No todos ni todas tenemos una habitación propia, un ordenador para cada habitante, libros, banda ancha, tareas domésticas distribuidas igualitariamente o luz natural.

#### **4. La Academia confinada**

¿Con qué cuerpo estamos volviendo a qué Academia entonces? ¿Con un cuerpo descansado, al que el confinamiento le ha venido como un sorpresivo pero, a fin de cuentas, necesario paréntesis en la agitada competencia por permanecer relevante?, ¿o con un cuerpo fragilizado, extenuado y nervioso tras un proceso de empeoramiento de las condiciones materiales de vida, de endeudamiento y empobrecimiento acelerado?

Para tratar de responder a estas preguntas retomamos la idea de conservar la corporalidad y la subjetividad experimentadas durante los meses de encierro. Así, observamos un paralelismo entre las dinámicas vividas durante el confinamiento y las trayectorias en la Academia. La “Hybris del punto cero” no solo marcó un cambio en el modelo epistemológico, sino también en la organización de los espacios donde se genera el conocimiento. Castro (2012) apunta que esta ruptura entre la visión de la naturaleza, el ser humano y el conocimiento como un todo, y la concepción del mundo-máquina, generó un modelo de universidad que permanece a día de hoy y que estaría caracterizado por dos elementos comunes desarrollados por Lyotard (1990: 69): una estructura arbórea del conocimiento y de la universidad, en la que se distinguen jerarquías en unos campos de estudio con marcadas fronteras epistémicas. Y el reconocimiento de la universidad como el lugar privilegiado para la producción de conocimiento que actúa además como el núcleo

vigilante de su legitimidad y que lo distingue entre útil e inútil, legítimo e ilegítimo (Castro, 2012: 81).

Al observar entonces la Academia desde una mirada situada, decolonial y a través de nuestra propia experiencia, la percibimos como otro espacio de confinamiento cuyos límites están marcados por un modelo epistemológico que nació en un contexto de conquista y que ha incorporado esas dinámicas a la producción de conocimiento. Como Latour al hablar de cómo el ser humano está confinado en la Tierra sin ser consciente de ello (2021), los trabajadores cognitivos lo estamos así dentro de los límites de la Academia. Y los efectos en nuestros cuerpos son similares a los experimentados durante el estado de alarma. En primer lugar, percibiendo una temporalidad que no se adecúa a los tiempos del cuerpo. La tendencia aceleracionista en la universidad no solo perjudica a la calidad de las investigaciones sino también a la conciliación con la vida de las personas que investigan. Esta disonancia repercute en nuestra salud mental y la angustia se convierte en una emoción compañera. Habitamos un espacio que nos resulta hostil pero también conocido. Nos es muy difícil atrevernos a salir de él una vez nos hemos instalado. El miedo al afuera es constante. Miedo a abandonar la inestabilidad de la carrera académica por otra profesión con menor capital simbólico. Miedo también a compartir los hallazgos en espacios periféricos por si nuestro trabajo se plagia o no se legitima. Miedo a interactuar con otros saberes y experiencias que pueden cuestionar toda la estructura sobre la que hemos construido nuestra trayectoria y también nuestra existencia. Y el miedo, como en los estados de alarma, en muchas ocasiones degenera en violencia y rechazo.

Así, asumimos con total normalidad las dinámicas violentas de relacionarnos en un espacio de extrema competitividad y donde se excluyen discursos, prácticas, cuerpos, temporalidades y espacios que no son considerados válidos. Solo merecedores, si acaso, de ser observados con vocación analítica. Nunca como interlocutores legítimos con los que construir un conocimiento a través de prácticas dialógicas y colaborativas. Nunca en espacios no reglados.

Quizás, como propone Latour, tenemos que inventarlo todo de nuevo, incluido el movimiento, el vector de nuestras acciones. Salir de la temporalidad académica-moderna, lineal y acelerada, y adherirnos a la temporalidad difusa y multidireccional de la colaboración. Desconfinar la Academia no tiene por qué ser escapar de ella sino “explorar sus implicaciones, sus pliegues, sus superposiciones, sus entrelazamientos”. “En vez de avanzar hacia lo infinito, aprender a retroceder, a evadirnos, ante lo finito. Es otra manera de emanciparse. Qué se le va a hacer: ir siempre hacia delante era lo que nos encerraba, y aprender a retroceder es lo que nos desconfinar” (Latour, 2021: 141). Retroceder es recordar. Cuando hablamos de transformar así el hábitat

académico no se trata de cambiar unas dinámicas de exclusión por otras. Sino de retroceder para recuperar los modelos epistemológicos que reconocen la subjetividad de la persona investigadora porque “el saber científico, supuestamente objetivo, neutral, y deslocalizado” (Baquero *et al.*, 2015: 79) es una construcción bajo la que se desechan los conocimientos subalternos (femeninos, indígenas, afros, etc.). Necesitamos retroceder para recordar las prácticas domésticas y comunales que atienden a los ritmos de las distintas corporalidades y condicionan los espacios donde suceden. Volver a construir conocimiento centrado en el bien común a través de diálogos, afectivos y sociales, entre distintos saberes, donde se reconozca la cercanía del punto de vista. Y, desde ahí, ampliar los lugares de creación y legitimación de conocimiento y los cuerpos que lo conforman.

Las que crían, las migrantes, las diversas funcionales, las que transitan procesos de ansiedad o de duelo, las personas de clase trabajadora cuya experiencia formativa escolar se basa en el adiestramiento para la fábrica, las disidentes de género demandan, merecen, una re-ingeniería total del hábitat académico que no cronifique y naturalice condiciones construidas desde una historia de conquista y desposesión, que les orille a desvincular su qué hacer intelectual de la memoria encarnada de la misma. Para investigar y crear pensamos entonces en un ecosistema de conocimientos que comience por una habitación propia conectada (Zafra, 2010) y “500 libras” al mes universales e incondicionales.

## **6. Renta básica universal para iniciar el desconfinamiento**

La pandemia de COVID-19 ha agravado las condiciones de existencia de los cuerpos y las subjetividades subalternas y ha revelado las asimetrías estructurales de todos los sistemas derivados del capitalismo, incluido el mundo académico. Este momento de reconstrucción abre posibilidades de fabulación sobre cómo recuperar nuestros cuerpos, cómo reformular los espacios donde aterrizamos y cómo cambiar nuestra relación con el tiempo. En esta línea, hemos identificado que la aplicación de ayudas de emergencia para paliar el impacto del confinamiento en las economías de trabajadores autónomos y asalariados en situación de precariedad, han visibilizado más que nunca el debate sobre la Renta Básica Universal (RBU<sup>36</sup>), hasta llegar a realizarse significativas experiencias piloto<sup>37</sup>. La RBU es una renta mensual a la que tienen derecho todas las personas para

---

<sup>36</sup> Red Renta Básica <https://www.redrentabasica.org/>

<sup>37</sup> Experiencias recientes son la prueba piloto que se ha aprobado en Cataluña y que afectará a 5.000 personas en 2022 <https://web.gencat.cat/es/actualitat/detall/Passes-endavant-del-Pla-Pilot-per-Implementar-la-Renda-Basica-Universal>. La Iniciativa Legislativa Popular que se va discutir en el Parlamento Vasco en los

garantizar su vida. Sus dos características principales, que la diferencian de prestaciones como el Ingreso Mínimo Vital, son la incondicionalidad y la universalidad. Es decir, la RBU se otorga a cualquier persona que habite un territorio independientemente de su situación.

No es necesario encontrarse en riesgo de exclusión, ni está focalizada únicamente en determinados colectivos. Es una manera de remunerar justamente los trabajos invisibles o precarios que mantienen las economías actuales y que son esenciales para la reproducción de la vida. Reconocidos así durante la pandemia pero que, a día de hoy, siguen sin contar con una remuneración acorde a su necesidad social. Sin embargo, la demanda de una Renta Básica Universal va más allá de garantizar unos derechos básicos para la supervivencia. Esta idea parte de la redistribución de la riqueza para garantizar una buena vida y, con ello, liberar tiempo para reconstruir los cuerpos y unos espacios donde sí queramos volver. En este epígrafe<sup>38</sup>, nos apoyamos en las perspectivas feministas y decolonizadoras para tratar cómo la implantación de una Renta Básica Universal puede ser una herramienta para desconfinar la Academia al abrir brechas en la temporalidad moderna. Una apuesta por una institución alternativa compuesta por múltiples subjetividades y centrada en los bienes comunes y los cuidados.

La RBU rompe con la temporalidad académica de la Modernidad al cambiar las reglas y las lógicas de aceleración que gobiernan sus estructuras. Esta aceleración social “conduce a formas de alienación social graves y empíricamente observables, que pueden ser consideradas como el obstáculo principal para la realización del concepto de una buena vida en la sociedad tardomoderna” (Rosa, 2016: 10). Esta experiencia del tiempo condiciona la creación de conocimiento dentro y fuera de la Academia. Como decíamos, en la Academia confinada apenas se perciben los ritmos que impiden compaginar la investigación y la docencia con una vida que merezca la pena ser vivida. Al liberar tiempo, la RBU también libera a las trabajadoras de la academia de las condiciones de explotación laboral que asumen al proyectarse, una vez más, en esa trayectoria hacia delante. Se aceptan los costes personales para avanzar en la carrera mientras se vislumbra un falso horizonte en el que, por fin, se podrá descansar y dedicar tiempo a una vida que se postergó durante años.

Los cuerpos entonces no están condicionados por unas dinámicas que no los tienen en cuenta. La renta universal e incondicional, además, permite que aquellas personas que no cumplen unos

---

primeros meses de 2022 (<https://rentabasica.eus/es/>) o la campaña europea para implantar la RBU en toda la Unión Europea (<https://eci-ubi.eu/>).

<sup>38</sup> Nos apoyamos en el Manifiesto “Arte por la Renta Básica Universal” publicado por el Instituto de Imaginación Radical (<https://instituteofradicalimagination.org/2021/01/16/art-for-ubi-manifesto-launching-campaign/>).

criterios de normatividad, puedan acceder en una verdadera igualdad de condiciones a los espacios de enunciación. Por fin, subjetividades subalternas pueden influir en los métodos de investigación y en los temas donde se pone el foco desde múltiples perspectivas. Además, las relaciones con las personas con las que se comparte el espacio cotidiano se modifican al no tener que competir por escasos recursos. Pero la RBU también libera a las personas que habitan fuera de la Academia y que, atrapadas en la turbina capitalista, no tienen tiempo ni energías para la contemplación, la reflexión, la experimentación y el encuentro con otros. La RBU puede ayudar a desconfinar la Academia porque desbloquearía los miedos que impiden traspasar sus fronteras y conectar con el otro lado desde una posición abierta, transparente, justa y afectiva.

Para alcanzar una reflexión colectiva, los cuerpos necesitan relacionarse con otros en lugares que promuevan conversaciones donde se active la escucha, en las que ninguno de los interlocutores intente imponer una concepción epistémica o una razón universal. Donde se expongan argumentos desde la reflexión afectiva, sin expectativas (Ocaña *et al.*, 2018). Donde se diluyan las prácticas jerarquizadas y, por tanto, se eliminen las estructuras que las encierran dando lugar a espacios inclusivos y comprensivos. Lugares donde aterrizar de forma segura, cuidadosos con los cuerpos, de los que no sintamos el impulso de escapar. Una Academia libre y abierta en permanente diálogo con otros espacios cuyos saberes se consideren también legítimos. Tenemos que retroceder para recordar dónde se gestan conocimientos múltiples. Encontrarnos en los espacios culturales, estatales o de barrio, institucionales o autogestionados. En las plazas, las huertas o en nuestras casas.

## Referencias

- Alba Rico, S. (2020). ¿Qué está pasando con el tiempo?, *Contexto y acción*, 267. Disponible: <https://ctxt.es/es/20201201/Firmas/34260/Santiago-Alba-Rico-revolucion-tiempo-pandemia-cuerpo-humanidad.htm>
- Baquero, S. A., Caicedo Ortiz, J. A., Rico Noguera, J. C. (2015). Colonialidad del saber y ciencias sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. *Análisis político*, 28(85), 76-92. <https://doi.org/10.15446/anpol.v28n85.5624>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de Saberes. En J. L. Saavedra (Comp.). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*, 291-307. Fundación PIEB.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Hupkau, C.; Victoria, C. (2020). COVID-19 y desigualdad de género en España. *Esade EcPol*, 8. Acceso: 12/20/2021: <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/covid-desigualdad-genero/>
- Latour, B. (2021). *¿Dónde estoy? Una guía para habitar el planeta*. Taurus.
- Lyotard, J.F. (1990). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Rei.
- Ocaña, A. O., López, M. I. A., Conedo, Z. P. (2018). Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Revista FAIA-Filosofía Afro-Indo-Abiayalense*, 7(30), 172-200. Acceso: 12/20/2021: <http://editorialabiirtafaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/view/146>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz Editores.
- Rufer, M. (2010). La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Memoria y sociedad*, 14(28), 11-31.
- Squazzoni, F., Bravo, G., Grimaldo, F., García-Costa, D., Farjam, M. y Mehmani, B. (2021). Gender gap in journal submissions and peer review during the first wave of the COVID-19 pandemic. A study on 2329 Elsevier journals. *PloS one*, 16(10), e0257919. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257919>
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo*. Editorial Anagrama.

## Capítulo 14

### **Reconstruir la universidad: identificando problemas y soluciones de la investigación y de la docencia**

### **Rethinking the university: identifying research and teaching problems and solutions**

**Lorena Cano Orón**

*Universitat de València*

**Germán Llorca-Abad**

*Universitat de València*

#### **Resumen:**

Este trabajo-reflexión deriva de la sesión-taller realizada en el congreso “¿Academia Desacelerada? Encierros, entusiasmos y epidemias”, celebrado en Valencia los días 1 y 2 de octubre de 2021. En él se instó a los participantes a identificar los problemas de la Academia a los que se habían enfrentado y se les invitó a contribuir a imaginar/diseñar posibles soluciones para un ambiente saludable y efectivo. Los ámbitos en los que se les pidió su punto de vista abarcaban cuatro grandes áreas: los sistemas de publicación académicos, los procesos de acreditación y estabilización laboral, el acceso a la participación en proyectos y a la financiación de la investigación y la docencia.

#### **Palabras clave:**

publicación académica; acreditación; proyectos de investigación; financiación; docência.

#### **Abstract:**

This reflection process derives from the workshop session held at the conference “Accelerated Academy? Enclosures, Enthusiasms and Epidemics”, held in Valencia on October 1 and 2, 2021. In it, participants were urged to identify the Academy problems they had faced and were invited to contribute to think of/designing possible solutions for a healthy and effective environment. The areas in which they were asked for their views covered four broad areas: academic publishing systems, accreditation and job stabilization processes, access to project participation, and research and teaching funding.

#### **Keywords:**

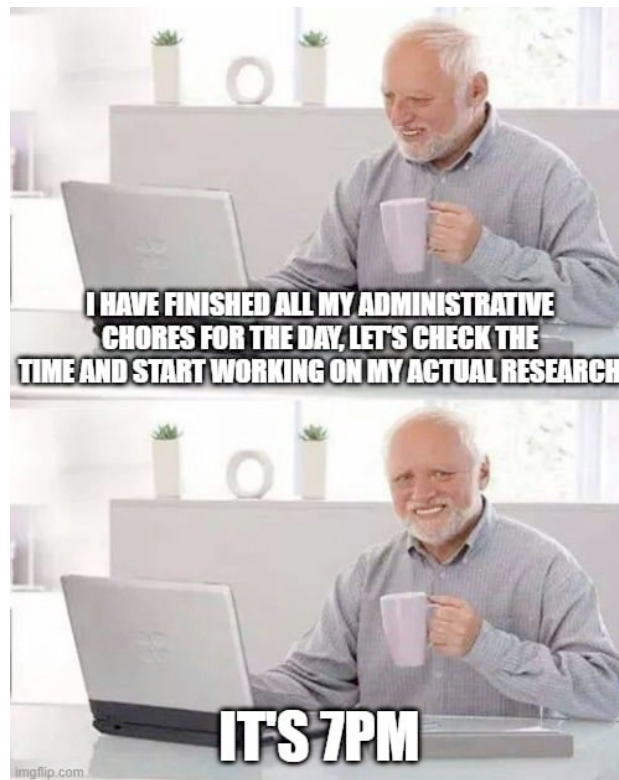
academic publishing; accreditation; research projects; funding; teaching.

## 1. Introducción

Comencemos hablando de deseos inconfesables: si te dedicas a esto de la academia, seguramente habrás pensado alguna vez que la solución más rápida y eficiente a todos tus problemas pasa por prenderle fuego al campus en el que trabajas. ¿No? Con suerte, de las cenizas resurgirían una nueva universidad y un nuevo sistema en el que todo sería más justo y más sencillo: podrías terminar dignamente tu tesis, o hacer investigaciones interesantes en el caso de que ya la tuvieras, o preparar concienzudamente los contenidos de unas clases que ahora casi tienes que improvisar, o disfrutarías de unas vacaciones sin tener que pensar en la penúltima (siempre es la penúltima) acreditación. ¿Verdad?

Pero deja las cerillas y la gasolina aparcadas por un momento. Ante ti, se presenta otro fin de semana trabajando por vocación, es decir, sin remuneración; otro día completo, delante de la pantalla y sin poder resolver lo que te habías propuesto a primera hora de la mañana: tienes que cumplimentar el enésimo modelo de CV que, por supuesto, tienes que rellenar en un breve plazo. Mientras, llega otro rechazo de un *journal* con prestigio que sigue considerando que lo que haces no tiene relevancia en su publicación y vuelta a empezar: otra adaptación a las nuevas normas editoriales de la siguiente revista con “prestigio” (¡Mueve esa coma por un punto y coma de las 80 referencias bibliográficas que lleva el texto!). La prensa del día lleva el anuncio de una nueva modificación legislativa: ¡otro cambio de requisitos para conseguir acreditarse! Saber nacer en el año correcto parece ser la clave. Otro *refresh* a la página donde se publicará la resolución, etc.

Tic, tic, tic. El goteo de tareas burocrático-administrativas es incesante. Día a día, incluso el ser humano más entusiasta acabaría quemado y dedicaría tiempo a pensar en vías de escape rápidas hacia otras profesiones (quizá delimitadas en horario, o bien remuneradas, o simplemente menos exigentes), o en formas poco realistas de acabar con todo (conseguir un cambio de escenario que solo sería posible tras el estallido de una bomba nuclear). Pero seguimos siendo individuos que cargan con su individualidad y que aunque podemos darnos cuenta de que el problema está en el sistema, parece que las posibilidades se reducen a aceptarlo o convertirse en un *outsider*, con todas las consecuencias laborales, económicas y sociales que eso conlleva.



**Imagen 1:** ¿Dónde se fue el tiempo? Fuente: Compartido por Cindy Veldhuis @CindyBVeldhuis en Twitter.

La mercantilización de la academia y su reforma neoliberal, que bajo pretextos de objetividad, meritocracia y cultura del esfuerzo, han traído consigo las normas por las que ahora se rige la obtención de la estabilidad o promoción laboral y que, por lo tanto, afectan también a la producción de conocimiento y al bienestar de los investigadores, entre otros aspectos.

El mensaje de fondo de los neoreaccionarios es que tenemos que conformarnos con lo que hubo. Que aquellas universidades –aún estas universidades– llenas de corrupción, nepotismo, racismo sexismo y clasismo son la única arcadia feliz a la que podemos aspirar. Reconstruir la institucionalidad científica y educativa es reconstruir un espacio siempre abierto a la reforma y la mejora. Reconstruir la academia como esfera pública y democrática es lo contrario de la nostalgia. Si queremos mirar al pasado, deberíamos hacerlo hacia las tradiciones de pedagogía crítica igualitarista o de políticas científicas que entienden que el debate público y la participación ciudadana no son una amenaza para la ciencia sino los cimientos de su autonomía. (Rendueles, 2023).

¿Cómo se puede romper una dinámica injusta, capitalista e ineficiente -para lo que nos compete: la generación y distribución de conocimiento de calidad, que no en cantidad- que lleva rigiéndonos prácticamente cuarenta años? En este capítulo se recogen las impresiones de investigadores en Ciencias Sociales, particularmente de los campos de comunicación, periodismo y sociología.

Aunque, como afirma la literatura preexistente, estos problemas se detectan también en otras áreas en España (Feenstra y Delgado López-Cózar, 2021; Canosa-Betés y de Liaño, 2020; Delgado-López-Cózar y Martín-Martín, 2019; Cañibano et al., 2018; Márquez y Bastida Domínguez, 2013). Asimismo, a nivel internacional, vemos que en otros muchos países también están sumidos en estos sistemas de evaluación (Hammarfelt y Haddow, 2018; Hangel y Schmidt-Pfister, 2017; Butler, 2003 y 2004).

El capítulo está dividido en cuatro grandes áreas que articularon el taller de reflexión sobre la detección de problemas y posibles soluciones en el ámbito investigador y docente de los profesores universitarios en España: 1) Sistemas de publicación y generación de méritos; 2) Acreditación y estabilidad laboral; 3) Proyectos de investigación y financiación; 4) Docencia.

En la conferencia de inauguración de las jornadas, César Rendueles (2022) lanzó el guante a todos aquellos que reflexionamos sobre esa evolución progresista de la academia formulando una serie de preguntas que, sin duda, merece la pena reflexionar sesudamente y comenzar a plantear en los foros pertinentes:

¿Cómo sería una ANECA progresista? ¿Qué alternativas queremos para impulsar el reclutamiento de investigadoras con talento? ¿Cómo queremos que se diseñen las políticas científicas, con todo lo que ello implica? ¿Qué mecanismos de democratización y modernización académica queremos impulsar? ¿Cómo combatimos la endogamia y las prácticas académicas mafiosas sin caer en el darwinismo académico? ¿Cómo acabamos con el ritualismo burocrático? ¿Qué sistema de reclutamiento y supervisión queremos si no nos gustan los que hay? ¿Nos parece que cantar un montón de temas en una oposición o haber publicado unos cuantos JCR es una demostración de que eres capaz de algo tan difícil como enseñar a jóvenes universitarios? (Rendueles, 2022).

En este capítulo no hay una respuesta para todas estas cuestiones, pero sí empezamos a dibujar pequeños pasos hacia una mejora del ecosistema universitario. Ha habido ya avances y disfrutamos de un sistema que, pese a sus deficiencias, permite crecer y prosperar, pero podemos pensar y diseñar una mejor actualización. El simple hecho de que sean varios los foros desde los que se discuten estos temas, por ejemplo investigaciones (Feenstra y Delgado López-Cózar, 2021; Giménez Toledo, 2016 y 2018; Rodríguez Serrano y Gil Soldevilla, 2018), cartas (Delgado-López-Cózar et al., 2021; Aguillo, 2021; Codina, 2021; Orduña-Malea, 2021), congresos (Accelerated Academy / Academia Desacelerada), pasillos universitarios y bares, nos brinda la ilusión y la esperanza de que cada vez seamos más los que queremos y promovamos un cambio. Aunque, como dice Codina (2021), hay que dar un paso más y evitar ofrecer elementos de demolición sin ofrecer un esbozo de cómo podrían ser los de construcción.

## **2. Sistemas de publicación y generación de méritos**

En este bloque, los participantes tenían que reflexionar sobre los distintos inconvenientes que se encontraban en su trayectoria relacionados con los sistemas de publicación, entendidos como todo aquello que afecta a la difusión de trabajos académicos, y con la generación de méritos, es decir, la conversión de la productividad académica en activos curriculares. Para sintetizar las respuestas, se ha agrupado la reflexión entorno a cuatro ideas clave:

### **2.1. Ansiedad por producir y conseguir méritos**

Muy acertadamente el profesor Codina (2021) exponía en su carta que no se podía interpretar esa sensación descrita como “publica o perece” (*publish or perish*) a todas las personas que trabajan en la universidad, pues, como bien apunta, existen también figuras que están mucho más vinculadas a la docencia, como son o deberían ser los profesores asociados, a la gestión, o que simplemente han dejado de producir. Estos últimos suelen estar en posesión de un contrato indefinido, aunque que no por ello dejen de estar obligados a progresar a nivel económico en lo relativo a la antigüedad en el puesto de trabajo (trienios) o como docentes (quinquenios).

La sensación de ansiedad del “publica o perece” suele estar más asociada a los perfiles investigadores vinculados a las primeras etapas de investigación con contratos temporales, a aquellos que quieren seguir promocionando hasta los últimos escalafones o aquellas personas interesadas en solicitar ayudas públicas a la investigación o difusión de resultados: proyectos, movilidad, realización de congresos, etc. Al menos en el ámbito académico de las ciencias de la comunicación son los catedráticos y los asociados quienes estadísticamente perciben menos presión para publicar (Goyanes y Rodríguez-Gómez, 2018).

Son los perfiles que buscan una progresión en su carrera, o tener un currículum competitivo, los que sienten la presión de no dejar de publicar. Y el objetivo final es doble: 1) avanzar en la investigación y con ello ser (re)conocido en el ámbito de estudio; 2) publicar y conseguir un mérito más en el CV. De hecho, el origen de esta presión suele estar vinculado a la agencia evaluadora y a la autoexigencia (Goyanes y Rodríguez-Gómez, 2018). El problema de la “cuantificación”, de “necesitar JCRs para ser competitivo y lograr diferentes objetivos tales como plazas, becas o ayudas”, es que al final los artículos, que es lo que más peso tiene en la mayoría de evaluaciones, se acaban convirtiendo en el objetivo final y acaban condicionando la extensión y forma de la

ciencia. La presión por publicar en formato de artículo en una revista bien indexada hace que se condicione tanto:

- Las metodologías y temas de investigación; como lo que prima es el filtro de la revista, el diseño previo de la investigación ya está condicionado en poderlo publicar en estas, lo que hace que las revistas de impacto acaben marcando también la agenda investigadora; como abordan estudios previos (Martínez García, 2019; Rodríguez-Gómez et al., 2018).

- El idioma en el que se publica. La inmensa mayoría de revistas bien indexadas en los ámbitos de estudios que participaron en el debate están en inglés; en el caso de los estudios de periodismo y comunicación tan solo hay dos revistas que publiquen en castellano que estén indexadas en el JCR. Aunque sea una afirmación polémica, hay que aclarar que una revista “bien indexada” no tiene porqué ser una buena revista en cuanto a la calidad de la ciencia que publica. Todo ello tiene como consecuencia también que estudios realizados sobre la realidad española, por ejemplo, se publiquen en inglés en revistas extranjeras -las cuales a veces lo reciben con desprecio- y eso impide que tenga una mejor distribución en el área más cercana y aludida por el estudio. Este tipo de reflexión sobre la elección de idioma de diseminación de la ciencia también se contempla en estudios internacionales (Ossenblok *et al.*, 2012; Hammarfelt y De Rijcke, 2015).

- Las estrategias de diseminación de la información, explicadas también por Martínez García (2019), genera el conocido como efecto “salami papers”, que es la técnica de intentar dividir un proyecto de investigación en tantos artículos como muestras/metodologías se realicen. Este tipo de perversión del sistema de méritos, que consigue que de una misma idea/hipótesis se obtengan varios trabajos, hace mucho más difícil la auténtica diseminación compacta y con sentido. Cada vez hay menos libros de proyectos de investigación, o de ensayo, entendidos como monografías de desarrollo en el que se refleje ese trabajo realizado por un equipo; ya que se han convertido en cajones de sastre en el que cada autor cuenta lo que no ha podido aprovechar para un artículo.

La aparición de conductas fraudulentas. En ocasiones, se incluyen coautores en trabajos en los que no han participado, puesto que se les debe un favor, o porque son coordinadores de alguna investigación y tienen un rol jerárquico superior y por lo tanto firmarán todo aquello que el resto del equipo haga sin contribuir directamente en ello. En estos casos, las personas más damnificadas suelen ser las predoctorales, pues al ser las últimas en el sistema estamental/medieval que sigue rigiendo muchas universidades y departamentos, son de las que suelen aprovechar en este sentido.

La búsqueda de coautores. En este sentido, podemos señalar dos efectos. El “Efecto Mateo”: el autor con prestigio en un determinado campo seguirá teniendo prestigio y se le seguirá buscando para realizar colaboraciones e impartir charlas y precisamente por eso seguirá acumulando citas e incrementando el CV (Merton, 1968). Y, desde una perspectiva de género, el “Efecto Matilda”: cuando las investigadoras se invisibilizan y son sus compañeros quienes obtienen el prestigio a pesar de haber firmado también los trabajos (Véliz *et al.*, 2021).

## **2.2. Realizar una buena transferencia de conocimiento**

En relación con la transferencia del conocimiento y la accesibilidad de los materiales que generamos, fueron señalados tres aspectos muy concretos. Por un lado, se da el debate sobre la necesidad de publicar en *open access*. Sobre todo si se trabaja desde entidades públicas y con financiación pública, los resultados de las investigaciones deberían ser accesibles para toda la ciudadanía. Sin embargo, los costes para liberar esa información en muchas editoriales son tremendamente elevados. En el caso de los artículos, el negocio de las publicaciones queda en manos de muy pocas empresas que privatizan en beneficios los resultados de investigación públicos. Ante esta situación, el debate moral acaba siendo: ¿pagamos con dinero público para hacer accesible una investigación que podría ser ya accesible pero que como queremos un determinado mérito tenemos que pasar por todas las cuotas de la editorial? ¿Confiar los resultados de las investigaciones a empresas privadas pagando por ello no es contribuir a la mercantilización de la propiedad científica y con ello a la restricción de su posible distribución?

Asimismo, como lo que prima es la internacionalización, en ocasiones se publican estudios en inglés, poco o nada comparables a nivel internacional, que por su carácter no tendrían mucho impacto académico, pero que por el idioma tienen un impacto reducido en la propia sociedad de origen. Esta situación se podría compensar haciendo un esfuerzo mayor y realizando una buena comunicación científica divulgativa por otros medios para que, a pesar de que las investigaciones estén restringidas o no estén en un idioma accesible, se consiga llevar a cabo la transferencia. Esto requiere de mucho tiempo, y de nuevo de mucho entusiasmo o vocación, puesto que es una tarea extra que apenas está reconocida. Gracias a la invención del “sexenio de transferencia” quizá las estrategias curriculares contemplen la necesidad de realizar este tipo de ejercicios.

### 2.3. Desequilibrios del sistema de publicación

Publicar en revistas implica aceptar los términos y condiciones que cada una impone a sus autores. Sin embargo, hay muchas características en común a todas ellas, que son mejorables y que convierten al sistema en un proceso tedioso. Por un lado, uno de los inconvenientes que nos hemos encontrado la mayoría de investigadores son los largos periodos de espera para recibir la revisión de un manuscrito, o incluso para que se nos comuniquen si pasa o no el filtro editorial. Es comprensible que los ritmos de trabajo en las revistas se dilaten en el tiempo, cuando la mayor parte de las veces estos procesos de evaluación son posibles gracias a la voluntariedad de la comunidad académica. Sin embargo, el silencio administrativo y la opacidad de los tiempos de espera llevan a que los autores se sientan “atrapados”. En relación con los dilatados tiempos de publicación, el sistema no responde con claridad a las siguientes preguntas: ¿de verdad toma a los evaluadores más de seis meses una contestación? ¿Es que no encuentran evaluadores? ¿Es que están buscando un tercer evaluador? ¿Qué está pasando en realidad con el artículo? El sector editorial ha sabido leer la necesidad de los autores por obtener respuestas rápidas y esta velocidad se ha mercantilizado una vez más. Cada vez son más las revistas que ofrecen reducir la espera de ese plazo por un módico precio.

Las mismas revistas que no ofrecen un trato considerado a los autores, incluso cuando se paga por publicar, demandan a los revisores su colaboración apelando a un discurso moral sobre el deber y el compromiso con la ciencia. Algunas revistas tienen organizado un negocio redondo en el que cobran al autor por editar, por traducir o revisar el texto y/o por dejar el artículo en abierto. También cobran por el acceso a los contenidos a quienes estén interesados. Y todo ello es posible gracias a que el trabajo de revisión ciega por pares es llevado a cabo por los miembros de la comunidad científica de forma, casi siempre, gratuita.

Por lo tanto, y este dato no es menor, publicar en determinadas revistas, normalmente aquellas que cobran y están bien posicionadas en los *rankings* de impacto, resulta caro. Rodríguez-Gómez y Goyanes (2020) también han señalado esta particularidad. Aquí se da otro desequilibrio en cuanto al acceso a esas publicaciones. Por un lado, es necesario que la universidad para la que se trabaja, o el proyecto de investigación al que se pueda pertenecer costee las tasas (¿Cuántos autores se han tenido que costear artículos de su propio bolsillo para poder seguir ‘avanzando’ curricularmente?!). En el caso de que se decida prescindir de aquellas revistas que cobran por publicar, se reduce aún más el rango de opciones a las que poder enviar artículos.



**Imagen 2:** Eres lo que pagas. **Fuente:** Compartido por Científico en España @CientificoEsp en Twitter.

Asimismo, dejando de lado las cuestiones económicas, hay otro tipo de información que algunas revistas están comenzando a requerir y que los autores llegan a percibir como filtro editorial: las métricas bibliométricas del autor (índice h). El hecho de que se valore la consolidación o reconocimiento académico, junto con la posibilidad de tener opción a ser evaluado en esa revista, no hace sino reforzar las posibilidades a aquellos ya consolidados, en el sentido del “Efecto Mateo” (Merton, 1968).

Finalmente, otro de los temas relacionados que surgió durante el taller es el de la pérdida de tiempo que supone la adaptación a las normas de estilo y de maquetación de una revista en el primer envío, cuando el autor todavía desconoce si su trabajo va a ser ni siquiera evaluado por la comunidad científica. Pues esa adaptación a las normas y a la maqueta no aporta valor al trabajo y consume un tiempo muy valioso.

#### 2.4. ¿Qué soluciones se propusieron en ese momento?

Para poder reducir la “ansiedad por producir méritos” se propusieron soluciones “factibles” y trasladables fácilmente a las diferentes etapas de formación doctoral, como pueda ser la necesidad de conocer mejor las metodologías de investigación y profundizar en la técnica para escribir artículos científicos. También se propusieron algunas con un cariz más sistémico que no deja de ser sino un reflejo del cambio de sistema que se reclama:

- Para impedir las prácticas fraudulentas señaladas arriba y contribuir a la no influencia de las decisiones de los editores de revistas de impacto en la ciencia, es necesario un cambio de sistema en el que las métricas no ocupen un lugar central o sea el valor que más peso tiene. Asimismo, sería recomendable que las revistas pidieran un documento en el que se realice una declaración por

parte de los autores en la que confirmen qué ha hecho cada uno en el artículo –y que este documento también se demande en las agencias de evaluación–, pues en muchas ocasiones los primeros firmantes no son aquellos que más trabajo han realizado.

- Darle más importancia, tanto en la acreditación como en las evaluaciones de perfiles para plazas públicas, a los informes o monografías finales de proyecto donde los ciudadanos puedan consultar realmente qué se ha hecho en cada proyecto, no como la suma de *papers* o comunicaciones, sino como un relato en el que se rindan cuentas de lo analizado y obtenido.

- En cuanto a la diseminación de los trabajos en inglés, una de las opciones “fácilmente aplicables” es la posibilidad de subir una traducción o un resumen extendido en español u otro idioma en el propio repositorio de la universidad. En el que además, se encargaran de su indexación en otros idiomas para mejorar la localización de esos contenidos.

Respecto a los problemas señalados relacionados con la transferencia de conocimiento, las propuestas hacia la mejora de dicha situación serían las siguientes:

- Las universidades podrían implantar un sistema de incentivación de la transferencia similar a los trienios o quinquenios pero con objetivos específicos de transferencia. Y no se podrían dar de forma automática o por el paso del tiempo. Tendrían que estar bien regulados, definiendo bien qué es y qué no es transferencia, para poder medir el impacto potencial. El objetivo de este “quinquenio de transferencia” sería alentar al profesorado a que buscara modos de involucrar a la ciudadanía y transferir sus actividades a la sociedad.

- En línea con lo anterior, se reconoce que es necesario un estudio sobre la catalogación de las actividades de transferencia y su utilidad para poder avanzar en la creación de modos de transferencia útiles.

- Asimismo, las universidades también podrían comprometerse en esta tarea y facilitar recursos para la grabación de MOOC y la creación de cursos y actividades con objetivo extrauniversitario.

En lo referente a los problemas señalados con el sistema de publicación de revistas (de impacto), las distintas soluciones apuntadas han sido:

- Hacer un llamamiento a las revistas para que no soliciten la adaptación completa (estilo, maqueta, modo de citación) en la primera fase de recepción del manuscrito. En el caso de que el artículo sí que fuera considerado para su publicación, junto con las modificaciones de los evaluadores, el

autor se comprometería a la adaptación estilística de la revista. Este gesto sería muy apreciado por la comunidad académica.

- Crear una base de datos “estatal” de revisores que permita conocer al resto de revistas si esos expertos están siendo muy solicitados, o si ya se están encargando de una evaluación, con el fin de no saturarlos. Además, esta gran base de datos permitiría redistribuir mejor la tarea de evaluación y quizá aliviaría esa sensación de “trabajar gratis” para las revistas, pues las peticiones serían mucho más esporádicas.

- Crear un portal en el que sean los autores de las revistas quienes evalúen el trato recibido, en el que se puntúe tanto el tiempo transcurrido desde la primera respuesta como, en general, la comunicación con el equipo técnico o el proceso de tramitación. En esta línea, se proponía también realizar un listado de revistas con editores eficientes comprometidos, que sencillamente contestan en un periodo “breve” de tiempo, como en una o dos semanas, sobre su decisión editorial para pasar el artículo a evaluación.

- En cuanto a los gastos por publicación, se recomienda encarecidamente, para ayudar sobre todo a aquellas personas que no disponen de fondos de proyectos para subvencionar estos gastos, que los departamentos que todavía no otorgan bolsas de ayuda para estos fines comiencen a fomentarlas para ayudar a los investigadores. Lo mismo también se aplica con las inscripciones a congresos nacionales e internacionales.

### **3. Acreditación y estabilidad laboral**

Los distintos problemas que fueron señalándose sobre este gran bloque temático, se pueden agrupar en tres ámbitos, detallados a continuación.

#### **3.1. El abismo temporal existente entre la tesis doctoral y el primer contrato “estable”**

Para los perfiles que se han dedicado exclusivamente a realizar una carrera académica desde el principio, incluidos aquellos algo más afortunados que han podido disfrutar de contratos predoctorales para desarrollar su tesis doctoral, el momento de la defensa es el punto álgido de esa etapa y a la vez la entrada en un periodo de gran incertidumbre. En ese momento, no pueden acceder a una figura contractual estable, puesto que aún no ha sido posible obtener la acreditación. Este proceso tarda entre tres y seis meses. Después, los tiempos de convocatoria de dicha figura

contractual, habitualmente de ayudante-doctor, dependen de cada universidad, pudiendo transcurrir perfectamente un año.

Mientras tanto, se pueden solicitar ayudas postdoctorales, que tardan en resolverse una media de un año, aunque la cantidad de plazas postdoctorales son muy inferiores a las predoctorales y por lo tanto no son una vía segura. La otra única opción para poder seguir trabajando de forma temporal mientras alguna de las posibilidades anteriores acaba saliendo es con un contrato a cargo de un proyecto de investigación. Tampoco abundan los de este tipo.

Conforme se sigue anclado en este periodo de espera de resoluciones y convocatorias, se suele seguir trabajando de forma voluntaria y colaborando en otras investigaciones para seguir reuniendo méritos y tener un CV más competente. Este periodo de desgaste mental además se ve acentuado por la “normalidad” con la se percibe este periodo de impasse. Pues el *leitmotiv* que esa persona escuchará de cualquier colega que superó esa fase es que hay que resistir y que todo llegará.

Existen otras vías también, las descritas aquí no son las únicas. Muchas personas acaban encontrando trabajo antes fuera del país, otras se dan de alta de autónomo para poder impartir alguna clase en universidades privadas y otras, incluso, consiguen un contrato en ellas. Sin embargo, las horas impartidas en una universidad privada no se ponderan igual en un concurso que las de una universidad pública.

En general, este periodo de incertidumbre produce ansiedad por conseguir llegar a los méritos requeridos para acreditarse, por hacer siempre más, para optar a más estabilidad, a más recursos. Y esto acaba afectando a la salud mental. Aunque, como se ha visto y debatido, la salud mental se ve afectada a lo largo de toda la trayectoria de la carrera investigadora (Evans et al., 2018; Levecque et al., 2017; Goyanes y Rodríguez-Gómez, 2018; Feenstra et al., 2021).



**Imagen 3:** Las cuasas de estrés en la carrera invstigadora. **Fuente:** *El País* (2020).

### 3.2. La valoración de los méritos

En muchas convocatorias se penaliza el trabajo en equipo. Si se consigue sacar adelante una investigación que acaba publicándose en una revista JCR Q1, por ejemplo, a la hora de evaluar el mérito, este se divide en función de la cantidad de personas que hayan colaborado. Por lo que en estos casos, las publicaciones de un único autor en una revista no indexada acaba valiendo lo mismo que el otro caso señalado. Esto es el resultado de una paradoja: a medida que los sistemas de medición para las especialidades de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas han ido sometándose a los criterios de las áreas de ciencias puras, no ha sucedido lo mismo con la cuestión de la autoría. Un artículo publicado en una revista de medicina, por ejemplo, puede ir firmado por las 20 personas que han formado parte de una investigación muy compleja.

Es comprensible que estas medidas se diseñen para evitar malas prácticas como incluir de autores a personas que no han participado, o quizá bajo la perspectiva errónea de que cuantos más autores, menos se trabaja. Pero este tipo de juicios no consiguen sino que evitar las posibilidades de que se puedan realizar trabajos con metodologías robustas, complejas y en el contexto de equipos multidisciplinares. La ciencia no se puede hacer sola, depende de una comunidad, como parece que sí se reconozca en el caso de las ciencias puras. Y si el trabajo se hace de forma conjunta

siempre cuesta más si se discute de verdad y se auditan los procesos de trabajo, pero los resultados no parten de una individualidad.

Resulta absurdo cómo en el *pack* de estrategias de un investigador que quiere que sus trabajos no pierdan valor después en procesos competitivos tenga que estar también la limitación del número de colaboradores. Un trabajo comparativo a nivel internacional, en el que se quiera que cada país sea analizado por su propio autor y que a la vez son todos ellos necesarios para, precisamente, esa internacionalización e intercambio de pareceres, estará limitado a tres países porque si invitamos a un cuarto colega –a pesar de las horas que se invertirán en reuniones para diseñar la investigación, discutir el marco teórico y los resultados, etc.– no es estratégicamente rentable.

En este sentido, la limitación del número de autores viene impuesta en ocasiones por la propia revista académica. Algunas limitan el número de autores en sus publicaciones a tres personas, todo “justificable” por los factores de impacto, que una vez más acaban moldeando lo que es y no es el conocimiento.

Son precisamente estos criterios de impacto, meramente cuantitativos, los que hacen que los trabajos se juzguen por dónde se publican y las citas que han recibido. Con este modo de evaluar los méritos de un autor, es decir, sin entrar en las particularidades cualitativas, se impide valorar objetivamente toda investigación. Todo aquello que no se ha intentado colocar en revistas de impacto es inmediatamente degradado como de menor calidad. Siguiendo ese sistema, aquellos trabajos muy especializados estudiados por pocos investigadores, y por lo tanto, con un impacto en citas ridículo en comparación con temas más *mainstream*, son devaluados.

### **3.3. Sistema de acreditación y sexenios**

Una de las tareas más tediosas y comentadas a la hora de preparar la documentación para tramitar la acreditación, o para una ayuda o incluso una plaza, es la adaptación del currículum al modelo o aplicación específica para ese momento. A pesar de la existencia del famoso CVN de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECyT), este no siempre es válido y son muchas las horas desperdiciadas copiando y pegando información. Esta cuestión en concreto está desarrollada en un capítulo independiente de este libro (Llorca-Abad y Pop, 2022).

Además, tampoco es recomendable, en el caso de la acreditación en ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) o similar, ir actualizando los CV que tenemos en esas plataformas porque no se tiene la certeza de que estas vayan a sobrevivir para cuando una persona se quiera presentar a una figura superior. En este sentido, también genera estrés y malestar la

sensación de que los requisitos para cada figura cambian “constantemente” y que con cada cambio aumenta la dificultad para reunir los méritos necesarios.



**Imagen 4:** Demasiado CV para una sola vida. **Fuente:** Compartido por Científico en España @CientificoEnEsp en Twitter.

De hecho, en el caso del primer tramo de investigación para componer el primer sexenio no es suficiente con tener los méritos, además, para que se evalúen esas investigaciones seleccionadas, deben de haber sido publicadas en años en los que el candidato haya estado al menos ocho meses contratado. Es decir, aquellas personas que reúnen suficientes publicaciones de calidad y con impacto que las han conseguido en periodos de inestabilidad laboral o desempleo (para conseguir esa estabilidad) deben esperar a tener suficientes años “con empleo” –y de ese modo dilapidar años con buenas publicaciones– para poder obtener el reconocimiento. Por lo que, por ejemplo, alguien que no haya hecho la tesis con un contrato de investigador en formación y tampoco haya obtenido inmediatamente después algún contrato postdoctoral o plaza, la producción de esos años no podrá ser contemplada para este reconocimiento.

Del mismo modo, también tiene “penalización” en este tipo de complementos, acreditaciones y ayudas varias el hecho de tener bajas laborales prolongadas o embarazos. De hecho, la conciliación es posible en la universidad española legal y prácticamente, pero sigue implicando renunciar a parte de la carrera investigadora, a generar huecos vacíos de publicaciones, congresos o estancias en el CV. En este sentido, existe una mayor presión por publicar y obtener una determinada posición en la carrera según el género (Selma Penalva, 2019). En el caso de la maternidad no solo sus carreras se ven afectadas, sino que además se compagina con el sentimiento de culpa por no atender lo

suficiente a los hijos o al trabajo, derivado a su vez de la deriva intrínseca de autoexplotación que se naturaliza para tener currículums competentes (Gallardo, 2021).

### **3.4. ¿Qué soluciones se propusieron en ese momento?**

Dado el carácter sistémico de la problemática, fue difícil delimitar propuestas de carácter individual. Con todo, los participantes del taller apuntaron algunas soluciones. Por un lado, para evitar rellenar CV de forma constante, sería interesante que existiera una plataforma en la que se pudiera organizar todos los trabajos –con sus justificantes y certificados en pdf– que sirviera tanto para acreditarse, como para pedir ayudas, sexenios, etc. En lugar de crear aplicaciones propias para cada caso, o modelos de plantillas de CV, el resto de entidades tendrían que “seleccionar” el orden y méritos que se consideren necesarios para evaluar y, en todo caso, habilitar las secciones necesarias propias de esa convocatoria.

Por otro lado, para librarse de esa ansiedad por conseguir más y más méritos, la idea que surgió fue la de limitar el número de publicaciones que se pueden evaluar en cada convocatoria. Esto evitaría la hiperproducción y haría que los investigadores centraran sus esfuerzos en ir superando sus propias investigaciones con el ritmo que considerasen necesario. Además, esta evaluación debería ser no solo cuantitativa sino también cualitativa, al reducir el número máximo de publicaciones que se pueden presentar sí que se podría profundizar en su evaluación. Por supuesto, estas evaluaciones cualitativas tendrían que estar también reguladas por un baremo que atendiera a distintos aspectos: metodología, aportación científica, etc.

En esta línea, para reconocer la carga familiar que implica todavía para las mujeres tener un alien, en la línea de Penalva (2019), las propuestas giran entorno a la reducción de la carga docente durante un periodo determinado de tiempo y valorar también durante un tiempo acotado otro tipo de actividades en el CV que no implique la realización de estancias o presentaciones en congresos.

En cuanto a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los doctorandos nada más doctorarse, la propuesta es directamente para las facultades. Deberían resucitar o habilitar la figura de los llamados “ayudantes” o algún tipo de “pasantía” que les permitiera dar docencia y seguir investigando durante por lo menos un curso, en el que mientras tanto, puedan gestionar la acreditación y de ese modo tengan oficialmente la posibilidad de presentarse a otras plazas y obtener contratos postdoctorales.

Respecto a la mejora de la salud mental, se comentó en el taller que en muchas ocasiones la creación de redes de apoyo es muy importante. Generar espacios seguros donde se puedan compartir

problemas entre compañeros es una dinámica que puede ayudar a relativizar las presiones y a empatizar más con las personas con las que trabajamos.

#### **4. Proyectos y financiación**

La generación de conocimiento en cualquier área requiere de una financiación generosa y estable. El acceso a fondos económicos, no cabe duda, debe de estar sometido a un sistema de valoración de criterios claro, que garantice dentro de lo posible una inversión en proyectos con un elevado nivel de retorno social. Esto es más importante, aún si cabe, cuando el origen de los recursos es de carácter público. La financiación pública debería de estar vinculada, sin excepciones de ningún tipo, a la contribución a un modelo de ciencia abierta y de acceso sin restricciones al conocimiento (Abadal, 2021; Ferrer-Sapena *et al.*, 2021).

En relación con todas estas cuestiones, hemos visto ya de forma indirecta algunas referencias en los apartados anteriores. De forma específica, los participantes en el taller apuntaron algunas cuestiones que hemos agrupado en tres grandes ámbitos. Estos coinciden, en gran medida, con las consideraciones llevadas a cabo por Orduña-Malea (2021) en su trabajo.

##### **4.1. Procedimientos burocráticos inabarcables**

Tal y como hemos sugerido, la obtención de recursos económicos para llevar a cabo una investigación debe de estar sometida a un cuidado proceso de evaluación. No obstante, tal y como explicaron algunos de los participantes, la gestión de las solicitudes implica con frecuencia enfrentarse a una “burocracia imposible” o “inabarcable”. Esta afirmación es aplicable indistintamente a cualquier tipo de ayuda. Cabe destacar, en este sentido, que no importa que el origen de los fondos esté relacionado con los diferentes niveles de acceso existentes: proyectos de la propia universidad con la que se mantiene un vínculo, autonómicos o regionales, estatales o nacionales y de carácter europeo, con los programas de Horizonte 2030 como exponente máximo. La percepción que los investigadores tienen de esta realidad es negativa (Martínez García, 2019).

La documentación que debe rellenarse es compleja y requiere en muchas ocasiones de un conocimiento técnico que no posee el investigador que desea solicitar la ayuda. Con frecuencia, la documentación explicativa que acompaña las convocatorias está redactada en un lenguaje enrevesado y poco accesible a los no expertos. Durante el taller, se llegó a sugerir que “la documentación estaba pensada para devastar la mente” y que con toda probabilidad se trataba

como de un “primer filtro” para descartar algunas de las solicitudes. En este sentido, se destacó también el enorme desequilibrio entre la cantidad de equipos de investigación existentes, en la mayoría de los casos con ideas viables de investigación, y la escasa disponibilidad de fondos en todos los niveles.

#### **4.2. El Efecto Mateo también en proyectos financiados**

Desde que fuera descrito por primera vez (Merton, 1968), el conocido como “Efecto Mateo” es considerado también uno de los grandes problemas que enfrentan aquellos investigadores que pretenden obtener fondos para sus investigaciones. Este efecto no es exclusivo del contexto español (Véliz Briones *et al.*, 2021) y afecta, fundamentalmente, a los académicos noveles. Los participantes en el taller destacaron las claves concretas del fenómeno. En primer lugar, la mayoría de las convocatorias son inaccesibles para los PIF (Personal Investigador en Formación) y otras figuras becadas que se encuentran en las fases iniciales de la carrera universitaria. Asimismo, la participación en los proyectos de I+D financiados por parte de este personal está con frecuencia sujeta al número de años de contratación que se han disfrutado aunque, insistimos, se siga colaborando y realizando investigaciones en ese marco y con otros colegas que sí que están en el equipo.

Estas limitaciones conllevan que solo los “currículos más prolíficos”, generalmente asociados a profesorado que lleva muchos años en figuras contractuales estables, sean los que obtienen siempre la financiación. En general, el sistema de reparto de fondos para la investigación “no incluye fórmulas específicas para jóvenes académicos, o personal en formación”. Paradójicamente, el personal con becas de formación no puede formar parte muchas veces del personal de investigación de los proyectos, aunque terminen haciendo una parte significativa del trabajo. Si bien pueden beneficiarse en ocasiones de publicar, las “figuras precarias” en relación con los proyectos financiados suelen convertirse en “trampas burocráticas”. En general, tal y como han descrito Guisán y Expósito (2019: 115), en el caso específico del área de Ciencias Sociales y Jurídicas el problema se ve agravado por el escaso “apoyo institucional”.

#### **4.3. Limitaciones inherentes a las convocatorias**

A nivel individual, las personas participantes en el taller destacaron algunos problemas relacionados con las convocatorias y que ya hemos descrito. En un segundo nivel, se estableció que estas limitaciones alcanzan de manera general a todo el sistema, puesto que en múltiples ocasiones “los llamados a propuestas de proyecto están predefinidos o, directamente, están cerrados alrededor de

ciertos tópicos de investigación”. La predefinición de temáticas “favorece a algunos grupos de investigación frente a otros” y genera un “efecto de monopolización”. En última instancia también, los plazos de resolución de las convocatorias se eternizan, por lo que en ocasiones se produce una tendencia a la descoordinación entre los plazos de investigación reales y los que están sujetos a financiación. Todas estas circunstancias, además, no contribuyen a propiciar un modelo abierto del conocimiento ni en buenas prácticas de ciencia abierta (Fressoli y Arza, 2018).

#### **4.4. ¿Cuáles son las posibles soluciones a este problema?**

De nuevo, dado el carácter sistémico de la problemática, a los participantes les resultó complicado establecer soluciones de carácter individual que pudieran establecerse como factibles a medio y largo plazo. Con todo, apuntaron algunas ideas sobre cómo enfocar la cuestión y que podrían ser adoptadas por los agentes de representación para incluirlas en sus paquetes de negociación. La primera idea sería la creación de un calendario de convocatorias en un único repositorio que permitiera un acceso rápido y eficaz a la información. Además, se hizo constar la necesidad de aumentar las convocatorias específicas para investigadores noveles. En relación con esto, se apuntó la necesidad de hacer “más transparentes” los procesos de evaluación de los proyectos, haciendo posible a la comunidad científica el acceso a los documentos que genere cada convocatoria.

Se puso en valor la posibilidad de que todos los elementos involucrados en dicho proceso, desde la propuesta en sí hasta los currículos de los investigadores, fueran sometidos a una revisión de doble ciego. Finalmente, en relación con la dificultad técnica de la documentación, se propuso la creación de servicios específicos de apoyo a los investigadores para el acompañamiento en los trámites burocráticos y la resolución de dudas. Algunas universidades ya cuentan con equipos específicos dentro de sus estructuras, que trabajan para la captación de fondos en proyectos de gran envergadura. El coste y complejidad de ampliar este tipo de cobertura a proyectos de menor cuantía sería bajo y los resultados muy provechosos para los investigadores, así como para la institución.

### **5. Docencia**

Las universidades públicas españolas, que representan la columna vertebral del sistema universitario del país, reconocen dos grandes macro categorías de personal. Con independencia de las variaciones en las nomenclaturas específicas, estos grupos se dividen en personal de administración y servicios (PAS) y personal docente e investigador (PDI). Los criterios que una

persona debe cumplir para poder impartir clases en la universidad están muy regulados por la legislación vigente y remiten a un abanico amplio de figuras contractuales docentes. Estas figuras pueden mostrar ciertas variaciones en cada Comunidad Autónoma, en función de las competencias que estas tengan transferidas en materia de educación.

De un modo genérico, también puede impartir clases en la universidad personal ~~becario~~ en formación o con un contrato de investigación. En estos casos, las normas específicas que regulan las posibilidades docentes pueden estar condicionadas por el tipo de beca o contrato del que se disfrute. También, de manera general, suelen ser estas figuras y aquellas que en la regulación general ocupan los escalones más bajos, las que sufren las peores consecuencias de una docencia que cada vez parece estar más devaluada (Feenstra *et al.*, 2021: 20).

La última afirmación del párrafo anterior se sustenta sobre el hecho de que el sistema parece concebir la docencia como una suerte de “castigo” (Rodríguez Victoriano, 2017: 98) frente a la investigación. Con frecuencia, las asignaturas son asignadas escasas semanas, o días, antes de que empiece su impartición. En otras ocasiones, el PDI que no es capaz de renovar sus sexenios de investigación se ve en la obligación de dar más clases que sus colegas que sí han cumplido con este requisito. En cualquier caso, no fueron solo estos problemas los que salieron a relucir durante el taller. A continuación, los presentamos agrupados en tres bloques.

### **5.1. Reparto jerárquico de la docencia**

Con un irónico “bienvenidos al medievo”, alguno de los participantes quiso hacer notar la con frecuencia excesiva jerarquización del proceso de reparto de las asignaturas. Esta circunstancia, combinada con otras de carácter burocrático, propicia que los docentes más precarizados (Santos-Ortega *et al.*, 2015) terminen impartiendo asignaturas en cuyos contenidos no están especializados. Apenas existen mecanismos de corrección de los desajustes que se dan en este sentido. Para algunos docentes, después de dedicar un enorme esfuerzo a su preparación, conservar al menos durante dos cursos académicos una asignatura se convierte en una misión imposible. Finalmente, tal y como se apuntó, “es el estudiantado el que acaba sufriendo las consecuencias de este modelo”.

Tener que preparar las asignaturas con urgencia, también es un problema que fue apuntado de manera recurrente y que se asocia a la peculiar manera de repartir la docencia. En estos sistemas, tal y como se apuntaba líneas atrás, son el profesorado asociado, el personal en formación y el de investigación (postdocs) quienes permiten a la universidad una enorme flexibilidad para cubrir “huecos docentes” a costa, en ocasiones, de la calidad docente y de la salud mental del profesorado.

A decir de Santos Ortega (et al. 2015: 27): “No es inusual que a ellos vayan a parar las asignaturas menos deseadas por el conjunto del profesorado, los horarios más intempestivos, todo ello en situaciones sobrevenidas”.

## **5.2. Falta de acompañamiento**

El sistema universitario, en general, adolece de sistemas eficaces de formación para el profesorado y personal de investigación novel. Tal y como fue reseñado, no existen “planes de acompañamiento” o no son fácilmente accesibles para el personal en formación. Los participantes reconocieron la existencia de ciertos cursos, pero en su conjunto fueron calificados como “inútiles” en la praxis real. El acceso a la información en cada momento se identificó como “difícil” y las herramientas dispuestas para resolver problemas cotidianos relacionados con la docencia “escasas y poco visibles”. A este respecto, fue identificado también como un problema la “falta de recursos para la innovación docente”.

## **5.3. Desprestigio de la función docente**

La figura del profesor universitario ha sufrido un proceso progresivo de desprestigio en las dos últimas décadas, instigado en ocasiones por una inercia y desprecios sociales “que impiden entender bien el papel de la docencia”. Del Castillo-Olivares (et al. 2020) han acuñado el término “macdonalización” del sistema universitario y apuntan a una serie de variables que también influyen en este proceso de devaluación del profesorado y que se derivan de la reforma neoliberal de la universidad de 2001. Para los investigadores, una de las claves es comprender la situación de precariedad que sufre una gran parte del colectivo docente (Ibíd.: 121).

La falta de prestigio de la docencia conlleva una serie de consecuencias que repercuten directamente sobre el profesorado. El “entusiasmo” (Zafra, 2017) presente en los inicios de la carrera universitaria termina derivando en situaciones de cansancio y estrés emocional, que afecta a la salud mental del docente. Estas circunstancias no son exclusivas del sistema universitario español (Buendía Espinosa et al., 2019; Coin, 2019) y se inscriben también en la lógica mercantilista de la productividad a cualquier coste. Esta crítica implica también una lucha constante por la recuperación del “deseo docente” (Rodríguez Victoriano, 2017) desde diferentes perspectivas.

Los participantes en el taller apuntaron elementos cotidianos que refuerzan en análisis general de esta situación: la masificación de los grupos y la imposibilidad de prestar atención de calidad a los

alumnos; las carencias que muestran las evaluaciones docentes implementadas por las universidades al obviar las múltiples casuísticas detrás de cada experiencia docente; la invisibilidad para ANECA y las agencias de evaluación de la calidad de la docencia de los méritos relacionados a la misma en oposición a la valoración de los méritos de investigación, o la falta de planes de formación de calidad.

#### **5.4. ¿Cuáles son las posibles soluciones a este problema**

Dada la complejidad del problema y de, precisamente, la variedad de situaciones personales existentes, las soluciones aportadas recorrieron una variedad de temas generales. Quedando manifiesta la necesidad de introducir medidas contundentes para la desprecarización inmediata de la labor docente, los asistentes apuntaron la necesidad de trasladar estas cuestiones a los grupos de representación en las instancias de toma de decisiones, con el fin de avanzar en el medio y largo plazo. Una de las conclusiones principales proponía “igualar el peso de la docencia al de la investigación en las evaluaciones curriculares”. A este respecto, algunos participantes apuntaron a la posibilidad de crear trayectorias de especialización, en las que poder elegir entre “docencia o investigación”. En un plazo más inmediato, se apuntó a la posibilidad de crear programas completos de acompañamiento y formación en los que se pusiera énfasis en los aspectos “pedagógico-prácticos”. En este nivel, también fue sugerida la introducción de experiencias plásticas, “clases de teatro, baile, expresión corporal y técnicas y habilidades comunicativas”.

#### **6. Conclusiones: el camino por recorrer**

La institución universitaria se enfrenta a un enorme reto de transformación sin precedentes, obligada por los cambios acaecidos, sobre todo, en las dos últimas décadas. Este suceso es equivalente en cuanto a su dimensión a la revolución “humboldtiana” que sufrió la universidad en el siglo XIX. En aquel momento, fue adaptada para ponerla al servicio de los requerimientos de las nuevas sociedades industriales. En el siglo XXI, la adaptación está forzada por una inercia neoliberal propia de las sociedades globalizadas. La universidad está dejando de representar el valor y concepto de conocimiento, enrocada en una espiral de autodestrucción y enfrentada a la institución dominante de nuestra era: la empresa global.

Una universidad que no esté centrada en las personas que la encarnan (Davidson, 2017) no tendrá posibilidades en un futuro de competencia despiadada. Para tratar de llevar a cabo un diagnóstico de la situación y debatir sobre las posibles soluciones a los aspectos más nocivos que como docentes/investigadores nos toca vivir, organizamos un taller alrededor de cuatro grandes ámbitos: el sistema de acreditación y acumulación de méritos; la estabilización laboral; la financiación de los

proyectos de investigación y la docencia. Sin duda, otra dimensión que deberá ser añadida en futuras ediciones del taller es la de la infinita burocracia vinculada a la gestión de la vida académica: comisiones, permisos, implementación de bases de datos, etc. A continuación, presentamos las conclusiones a las que llegaron los participantes, agrupadas en tres dimensiones.

### **6.1. Todo es consecuencia de la reforma neoliberal de hace dos décadas**

El conocido como Plan Bolonia fue rubricado en 1999. A partir de esta fecha, aunque a diferentes velocidades, los sistemas universitarios europeos se fueron adaptando a un escenario que introducía criterios de competencia neoliberal en las estructuras de la institución. La competitividad y la meritocracia se convirtieron en los conceptos-mantra de la nueva era. No es que la universidad no fuera competitiva antes. El truco de prestidigitación consistió en disfrazar la nueva ideología con pretextos de excelencia, objetividad y calidad en la docencia y en la investigación. El resultado del experimento resulta de una evidencia apabullante: una universidad precarizada, que sigue siendo endogámica, medieval y jerárquica en todos sus niveles de funcionamiento y que ha producido toda una generación de académicos frustrados, estresados, hastiados y sin visos de encontrar una solución en un horizonte razonablemente próximo.

### **6.2. El problema es el sistema**

A medida que hemos ido desplegando las conclusiones en los diferentes apartados, hemos comprobado que la inmensa mayoría de los problemas se ubican en un nivel sistémico. En esta tesitura, las decisiones que se pueden adoptar en el ámbito estrictamente individual son solo parches que no solucionan las dificultades a medio y largo plazo. Cabe darle una importancia extrema a esta conclusión. Las estructuras universitarias están diseñadas para que solo aquellos que ocupan los escalones más altos de la jerarquía puedan tomar decisiones vinculantes. Asimismo, las entidades de representación como los sindicatos se pliegan muchas veces a las lógicas impuestas desde arriba. Los colectivos que han proliferado en los últimos años dentro de las universidades y que agrupan a diferentes colectivos como profesorado asociado o personal de investigación tampoco tienen el suficiente peso para introducir cambios que cambien la inercia. El laberinto burocrático de la legislación que ordena el funcionamiento de la universidad está en manos de una serie de responsables políticos que, con independencia de su color ideológico, no están dispuestos a introducir cambios de calado.

### 6.3. Las soluciones son un ideal que parece inalcanzable

Tal y como hemos sugerido ya, las soluciones a la problemática personal que soportan becarios, investigadores y una parte del profesorado menos bien posicionado, se antojan complicadas. Dicha complejidad se vincula al carácter sistémico de la mayoría de los problemas. Abundando en este sentido, la situación de aislamiento y sensación de soledad e indefensión que sienten estos colectivos, genera una percepción cierta de impotencia. A la mayoría de los participantes en el taller les resultaba complicado explicar cuál es el origen de sus frustraciones. Por un lado, deben enfrentarse diariamente a un sistema que regula todos los ámbitos de su vida, incluidos los personales: jornadas maratónicas, burocracia infinita, docencia e investigación. Por otro lado, la progresión con la que se van introduciendo en la situación provoca que las posibilidades de reaccionar mengüen con el tiempo.

Con todo, y como resultado del taller, se llevó a cabo un pequeño decálogo de ideas que señalaremos aquí como objetivos a medio y largo plazo:

- Luchar porque las métricas de las revistas no constituyan el único valor de las investigaciones académicas.
- No limitar al “formato artículo” las posibilidades de hacer divulgación del conocimiento.
- Limitar el poder de los grupos editoriales que controlan el mercado de las publicaciones.
- Generar de una vez por todas y para siempre un único modelo de registro de los méritos académicos que sirva para todo: acreditaciones, concursos docentes, solicitud de proyectos, memorias de investigación, trienios, quinquenios, sexenios, *docentia*...
- Limitar el número de méritos que se deben aportar en cada fase de acreditación concurso, o memoria de investigación, para apostar por la calidad y no la cantidad en la producción científica.
- Implementar medidas de acompañamiento al personal en formación y a los *early career*, es decir, al personal que se encuentra en la fase inicial de su carrera, durante los momentos en los que se presenta un vacío de actividad.
- Crear un repositorio único con las convocatorias a proyectos y becas de investigación más sobresalientes en cada especialidad. O, por lo menos, aquellas convocatorias con fondos públicos.
- Simplificar la burocracia de la solicitud de los proyectos de investigación financiados.
- Establecer de una vez criterios de transparencia claros en las convocatorias y generar más oportunidades para los investigadores *junior*.
- Despenalizar la docencia como castigo.
- Generar mecanismos de reparto de las asignaturas más ecuanímes que garanticen una cierta continuidad en las asignaturas y que el profesorado imparta las materias en las que es especialista.
- Establecer programas pedagógico-prácticos de formación al profesorado centrados en la praxis profesional.

## Referencias

- Abadal, E. (2021). Ciencia abierta: un modelo con piezas por encajar. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, enero-marzo, 197-799, a588. <https://doi.org/10.3989/arbor.2021.799003>
- Aguillo, Isidro F. (2021). Respuesta a Delgado-López-Cózar et al.: Factor de impacto: Muchas declaraciones y pocos resultados. Letter. *Profesional de la información*, 30(3), e300315. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.15>
- Buendía Espinosa, A.; Acosta Ochoa, A. & Gil Antón, M. (2019). En busca de un rostro. (In)visibles, pero siempre presentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(89), 15-41. Acceso: 17/01/2023: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmic/v24n80/1405-6666-rmic-24-80-15.pdf>
- Butler, L. (2003). Modifying publication practices in response to funding formulas. *Research evaluation*, 12, 39-46. <https://doi.org/10.3152/147154403781776780>
- Butler, L. (2004). What happens when funding is linked to publication counts? In *Handbook of quantitative science and technology research*, 389-405. Springer.
- Cancelo Márquez, M. y Bastida Domínguez, M. (2013). La evaluación de la investigación en España: los sexenios en las áreas de economía y empresa CIRIEC-España. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 78, 265-292.
- Cañibano, C. et al. (2018). The evaluation of research excellence and the dynamics of knowledge production in the humanities: The case of history in Spain. *Science and Public Policy*, 45(6), 775-789. <https://doi.org/10.1093/scipol/scy025>
- Canosa-Betés, J. y de Liaño, G. D. (2020). La carrera investigadora en arqueología y su impacto en la salud mental de los investigadores predoctorales. *Complutum*, 31(2), 379-401. doi: 10.5209/cmpl.72490
- Codina, Lluís (2021). Carta. Por un cambio en la evaluación de la investigación científica: ‘no tirar al niño junto con el agua sucia’. *Profesional de la información*, 30(4), e300418. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.jul.18>
- Coin, F. (2019). La ineptitud del *digital academic*: Precariedad y salud en el mundo universitario. *Recerca, Revista de Pensament i Anàlisi*, 24(1), 114-133. <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2019.24.1.6>
- Davidson, C. N. (2017). *The New Education: How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World In Flux*. Basic Books.
- Del Castillo-Olivares, J. M., Torrado, E. y Escuela, C. (2020). La Macdonalización del sistema universitario: un caso de explotación del profesorado precario en la Universidad de La Laguna y su crisis sindical. *International Journal of New Education*, 5, 117-132. <http://dx.doi.org/10.24310/IJNE3.1.2020.8728>
- Delgado-López-Cózar, E. y Martín-Martín, A. (2019). El Factor de Impacto de las revistas científicas sigue siendo ese número que devora la ciencia española: ¿hasta cuándo? *Anuario ThinkEPI*, 13, e13e09. doi: 10.3145/thinkepi.2019.e13e09
- Delgadi-López-Cózar, E.; López Rafols, I. y Abadal, E. (2021). Letter: A call for a radical change in research evaluation in Spain. *Profesional de la información*, 30(3), e300309. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.09>

- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T. y Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature biotechnology*, 36(3), 282-284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Feenstra, R. A., & Delgado López-Cózar, E. (2021). The footprint of a metrics-based research evaluation system on Spanish philosophical scholarship: an analysis of researchers perceptions. *arXiv preprint arXiv:2103.11987*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2103.11987>
- Ferrer-Sapena, A.; Vidal-Cabo, C.; Aleixandre-Benavent, R. & Valderrama-Zurián, J. C. (2021). Coste de la publicación en abierto de artículos de autoría española en cinco áreas de las ciencias sociales. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, enero-marzo, 197-799, a590. <http://doi.org/10.3989/arbor.2021.799005>
- Fressoli, M. & Arza, V. (2018). Los desafíos que enfrentan las prácticas de ciencia abierta. *Teknocultura*, 15(2), 429-448. <http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.60616>
- Gallardo, M. (2021). La maternidad condiciona las posibilidades de promoción en la Universidad. *The Conversation*, 13 enero. Acceso: 17/01/2023: <https://theconversation.com/la-maternidad-condiciona-las-posibilidades-de-promocion-en-la-universidad-152194>
- Giménez Toledo, E. (2016). *Malestar. Los investigadores ante su evaluación*. Iberoamericana Vervuert
- Giménez Toledo, E. (2018). La evaluación de las Humanidades y de las Ciencias Sociales en revisión. *Revista Española de Documentación Científica*, 41(3), e208. <https://doi.org/10.3989/redc.2018.3.1552>
- Goyanes, M. y Rodríguez-Gómez, E. F. (2018). ¿Por qué publicamos? Prevalencia, motivaciones y consecuencias de publicar o perecer. *Profesional de la Información*, 27(3), 548-558. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.08>
- Guisán, M<sup>a</sup>. C. y Expósito, P. (2019). La investigación universitaria en España: una lucha entre la ciencia y la burocracia. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 19(1), 114-128.
- Hammarfelt, B., y Haddow, G. (2018). Conflicting measures and values: How humanities scholars in Australia and Sweden use and react to bibliometric indicators. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 69(7), 924-935. <https://doi.org/10.1002/asi.24043>
- Hammarfelt, B. y De Rijcke, S. (2015). Accountability in Context: Effects of Research Evaluation Systems on Publication Practices, Disciplinary Norms and Individual Working Routines in the Faculty of Arts at Uppsala University. *Research Evaluation*, 24, 63-77. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvu029>
- Hangel, N. y Schmidt-Pfister, D. (2017). Why do you publish? On the tensions between generating scientific knowledge and publication pressure. *Aslib Journal of Information Management*, 69(5), 529-544. <https://doi.org/10.1108/AJIM-01-2017-0019>
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879.
- Llorca-Abad, G. y Pop, I. (2022) “Papelitis: la enfermedad que afecta a 9 de cada 10 académicos españoles”. En Calvo, D.; Llorca-Abad, G.; Cano-Orón, L.; Cabreda, D. H. (coords.). *Academia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias*. 85-104. InCom-UAB Publicaciones.
- Marínez García, R. (2019). La percepción de la comunidad académica sobre el sistema de investigación y evaluación en Comunicación. *Index comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 9(1), 197-216. <https://doi.org/10.33732/ixc/09/01Laperc>
- Merton, R. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810), 56-63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>

- Ossenblok, T. L., Engels, T. C. y Sivertsen, G. (2012). The representation of the social sciences and humanities in the Web of Science—a comparison of publication patterns and incentive structures in Flanders and Norway (2005–9). *Research Evaluation*, 21(4), 280-290. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvs019>
- Orduña-Malea, E. (2021). The unbearable lightness of the evaluation of research projects: do we need to regularize the professional activity of research evaluation? *Profesional de la información*, 30(5), e300413. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.13>
- Renduales, C. (2022). “¿Academia desacelerada o academia reaccionaria? De la mercantilización al antipedagogismo nostálgico”. En Calvo, D.; Llorca-Abad, G.; Cano-Orón, L.; Cabrera, D. H. (coords.): *Academia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias*, 15-25. InCom-UAB Publicaciones.
- Rodríguez-Gómez, E. F., Goyanes, M., & Rosique Cedillo, G. (2018). Communication research in Spain: labor temporality, intensive production and competitiveness. *Communication & Society*, 31(4), 229-242. <https://doi.org/10.15581/003.31.4.229-242>
- Rodríguez-Gómez, E. F. y Goyanes, M. (2020). The commoditization of the publication culture in Spain: a cost-and time-effective model to systematize Communication Sciences. *Profesional de la Información*, 29(4), e290425 <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.25>
- Rodríguez Victoriano, J. M. (2017). La praxis de la excelencia universitaria entre la paranoia de sus promotores y la culpa de sus víctimas: hacia la recuperación del deseo docente y la universidad pública. *Tecnocultura*, 14(1), 85-103. <http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.55047>
- Rodríguez Serrano, A. y Gil Soldevilla, S. (coords). (2018). *Investigar en la era neoliberal. Visiones críticas sobre la investigación en comunicación en España*. Aldea Global.
- Santos Ortega, A.; Muñoz-Rodríguez, D. & Poveda Rosa, M. (2015). En cuerpo y alma. Intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario. *Arxius de Ciències Socials*, 32, 13-44.
- Selma Penalva, A. (2019). La discriminación por maternidad y conciliación en el ámbito universitario. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 4(2), 132-153. <https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4768>
- Véliz Briones, V., Morales, J. C., Vásconez, G. y García Cruzatty, L. (2021). Injusta distribución del presupuesto entre las universidades públicas del Ecuador: Efecto Mateo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 197-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.012>
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo*. Anagrama.



## Capítulo 15

### The procrastinated academy and the rhythms of creativity

#### La academia procrastinada y los ritmos de la creatividad

**Clare Holdsworth**

*Keele University*

#### **Abstract:**

The disruption of COVID-19 has radically altered university practices. The default response in the academy to this disruption is temporal extension. From research to teaching, scholars and students have been granted more time to complete research projects, write theses and submit coursework. These practices of procrastination have been intensified during the pandemic. However, as with other social disruptions brought about by COVID-19 restrictions, this temporal response was evident before the onset of the pandemic. The objectification of time in universities through the imposition of continuous deadlines throughout the academic year; e.g. for coursework, grant submission, paper revisions, grant and journal review, stimulates the use of time as a bargaining tool. The response to having to work through these continual deadlines is to ask for more time. Students and scholars use time in this way and the solution of overwork in universities is temporal extension. Yet the problem with procrastination is that it flattens out time and assumes that simply spending more time writing an essay/grant application/paper/review is the most effective solution to balancing workloads. In this paper I explore the temporal assumptions of procrastination and how this comes about through the objectification of time. The linear interpretation of time that is assumed by the practices of procrastination can be contrasted with the varied rhythms of creativity. These rhythms are punctuated by beginnings, doings, revising and finishing. Completing academic tasks, particularly writing, is not necessarily achieved by the length of time spent doing a task but by being alert to the different ways that time is used. In particular the processes of beginning and finishing can be particularly challenging. I argue that solutions to time management in the academy need to move away from a linear preoccupation with temporal extension and be more attuned to supporting students and scholars to work with the temporal rhythms of creativity.

#### **Keywords:**

procrastination; academy; creativity; workload; time.

#### **Resumen:**

La disrupción provocada por la COVID-19 alteró radicalmente las rutinas universitarias. La respuesta predeterminada en la academia a esta interrupción ha sido la de la ampliación de los

plazos. Desde la investigación hasta la enseñanza, los académicos y los estudiantes han tenido más tiempo para completar proyectos de investigación, escribir ensayos y presentar los trabajos del curso. Las prácticas de procrastinación se han intensificado durante la pandemia. Sin embargo, al igual que con otros trastornos sociales provocados por las restricciones de la COVID-19, esta respuesta temporal era evidente ya antes del inicio de la pandemia. La cosificación del tiempo en las universidades a través de la continua imposición de plazos a lo largo del año académico; como por ejemplo para acabar trabajos de curso, presentar solicitudes, corregir ensayos, revisar oportunidades de becas o revistas, estimula el uso del tiempo como una simple herramienta de negociación. La respuesta a tener que trabajar con continuos plazos de entrega ha sido la de alargarlos. Los estudiantes y los académicos administran así el tiempo y la solución al exceso de trabajo en las universidades ha sido extender los plazos. Sin embargo, el problema con la procrastinación es que prolonga aún más el tiempo y asume que pasar más días escribiendo un ensayo/solicitud de subvención/documento/revisión es la solución más efectiva para equilibrar las cargas de trabajo. En este artículo exploramos los supuestos temporales de la procrastinación y cómo se produce a través de la objetivación en el tiempo. La interpretación lineal del tiempo que asumen las prácticas de procrastinación se puede contrastar con los variados ritmos de la creatividad. Estos ritmos están marcados por comienzos, quehaceres, revisión y finalización de tareas. Completar las tareas académicas, particularmente la escritura, no se logra necesariamente por la cantidad de tiempo que se dedica a realizarlas, sino por estar atento a las diferentes formas en las que se usa el tiempo. En particular, los procesos de inicio y finalización pueden ser particularmente desafiantes. Argumentamos que las soluciones para la gestión del tiempo en la academia deben alejarse de una preocupación lineal con la ampliación de los plazos y estar más en sintonía con el apoyo a los estudiantes y los académicos para que trabajen con los ritmos temporales de la creatividad.

**Palabras clave:**

procrastinación; academia; creatividad; carga de trabajo; tiempo.

## **1. The procrastinated academy and the rhythms of creativity: Defining procrastination**

Lack of time defines the temporal condition of university life. How many times do you hear colleagues claim that they are *too* busy? Busyness is used as an excuse for not doing specific tasks. In UK institutions where research performance is carefully managed, being too busy to do research is a common complaint. The universal problem recognised in UK universities is that academic staff are too overworked with teaching and administrative duties to spend time writing papers or grant applications. Fulfilling the responsibilities of an academic position is a time consuming business and these temporal strains are widely endorsed. Excessive busyness is normalised in British universities to the extent that to even query this temporal condition would be met with ridicule and disbelief. It is tempting to follow Jay Gershuny (2005) and conclude that busyness is a badge of honour and that a commitment to working long hours confirms status among

academics. However, this interpretation fails to recognise how busyness is draining rather than valued (Schulte, 2014). Some colleagues certainly do rely on the performance of busyness as an indicator of self-worth, but this is not the case for everyone particularly colleagues juggling multiple responsibilities beyond academia.

Resolving the problem of excessive busyness in universities is not straightforward. While busyness is treated as an individual problem, any solution needs to be collective (Holdsworth, 2021). Busyness is a relational expression of time that does not come about due to individual acceleration, but through responding to multiple responsibilities that pull individuals in different directions. While theories of temporal change have popularised a unidirectional experience of temporal change towards the intensity of acceleration (Rosa, 2013; Southerton 2020), these accounts fail to acknowledge the uneven politics of time that redistribute busyness. If we only focus on the demands on *our* time any solution to busyness could simply be deflecting this on to someone else.

This need for a collective solution to busyness had become particularly evident during the COVID-19 pandemic. The sudden switch to socially distanced teaching and the restrictions on research have intensified pressures on academic staff to deliver new material in a condensed time frame, thus devoting time away from developing research. However, institutional and personal responses to the temporal challenges of the restrictions required during the COVID-19 pandemic have not necessarily developed a collective response. The default position to the challenges imposed over the last year is procrastination, having more time to complete time intensive activities. In UK universities from undergraduate course work through to academic research projects the default response to COVID-19 has been to grant extensions. This has resulted in some colleagues being trapped in a never ending cycle of teaching and assessment that has blurred established academic timetables. In particular, the extension of teaching responsibilities into summer has encroached on staff time for research thus intensifying the temporal pressure of scholars trying to respond to multiple requests to deliver teaching, research and administrative responsibilities. In trying to accommodate competing demands on time, the default position has been to stretch out time, intensifying its assumed linear and external qualities.

The use of procrastinated time as a default response to the intensive shocks of COVID-19 intensifies a trend towards the stretching out of time that is already discernible in academic practice in UK universities. This is most evident in teaching where a balance between collective deadlines and individual needs has shifted to reflect students' individual circumstances. Against the need for

temporal conformity which progression through university regulations requires, university practice has developed more flexibility in accommodating temporal pressures that students face. The use of mitigating or extenuating circumstances claims is mainstream in UK university practice. Equally attention is given to the timing of assignments which are spaced out over the academic year to enable students to better manage their time.

I am not arguing against this more individualised approach to time management. Students deal with considerable pressure and the intensification of the need to secure a high quality degree in order to secure graduate employment has come about against a backdrop of precarity in youth employment. The need to stand out from the crowd dominates how young people navigate their way through university, and the endorsement of distinction applies equally to academic studies and non-academic activities (Holdsworth, 2018). Students also face challenging life events, the time of being a student is not simply defined by academic life, personal and family life is equally present. Breakdown of relationships, ill-health and bereavement can all impact on students' everyday life. In raising the normalisation of procrastination, through mechanisms of extensions to deadline, I am querying whether this is necessarily the best way to consolidate multiple responsibilities and the impact that this has on the temporal rhythms of university life, which are being pulled towards a more individualised and asynchronous pattern rather than collective routines.

## **2. The advantages and limitations of procrastination**

During COVID-19 the use of extended deadlines, which had originally been introduced for individual exceptional circumstances, has normalised a linear interpretation of time in which the fundamental challenge of completing tasks is “how” long these take rather than how these are done. Stretching out time through extension relies on an externalised clock-based interpretation of time (Bastian, 2017). Time is an external resource that can be used as a way of recognising individual competency by giving some individuals more of this resource than others. Yet the assumptions about temporality are never challenged in the increasing procrastination of academic activity. In particular the expectation time is a limited resource that needs to be increased through delay is endorsed in discourses about the temporality of academic studies and research.

Yet if we turn our attention to interpretations of time in time management, this endorsement of expanded time is rarely made. In his best-selling text *Getting Things Done* (2015), time management expert David Allen introduces the two minute rule. This requires practitioners to do anything in their inbox that can be completed in two minutes and to delegate or defer any other activity. Allen's method for time management may initially appear inappropriate for academic life and his solution

is only suited to corporate organisations. However, what Allen's advice does incorporate is a commitment to the synthesis of time, rather than treating time as a fixed, external resource. What I find appealing about Allen's method is that simplicity conforms to the continual synthesis of past, present and future. His method is not about the management of time, but of the space and other people that make this synthesis possible. I agree that his method is wanting as it relies on a hierarchical power structure that discriminates by gender, ethnicity, sexuality and (dis)ability and as such the application of this method within organisations is discriminatory (Sharma, 2014). Thus the challenge in enfranchising this orientation to getting things done is to release a method of synthesising time that does not discriminate. The lesson to develop from Allen's method is that the synthesis of time is not a solo project, instead it is inherently relational and develops through working with others.

To return to the solution of procrastination which is currently favoured in UK universities, this approach ignores the relationality of activities within the academic calendar. Taking more time to complete an assignment or research activities impacts on others engaged in these activities. The most obvious example is in extensions for teaching. Work submitted still needs to be assessed within a timeframe that conforms to the university calendar, however increasingly teaching staff are finding it harder to set time aside to do this because of the fragmented deadlines. Thus rather than having a bulk of assignments to be assessed at one time, the stretching out of assessments over a longer period of time can make the challenge of when to do this much harder. It is more straightforward to manage space and other people to deliver marking in a confined period rather than more protracted practices. Moreover as Hartmut Rosa (2017) observes the sense of never being able to finish work, having the satisfaction of getting things to do and tasks being finalised is a source of temporal frustration. Thus the solution offered to students of extended time is in turn more challenging for academic staff to respond to and assess work in a timely way.

Indeed the direction of time management in institutions, including universities, has been in the direction of individual temporal flexibility with little consideration of collective responses. Time management, as Melissa Gregg (2018) describes is to isolate people from each other, rather than endorsing collective solutions. Ironically this makes this synthesis of time harder to achieve, rather than enabling this. If individuals are orientated to prioritise their own work schedules with little recourse to collective organisation, then Allen's method of getting things done is harder to achieve. The use of time as a barrier between individuals is exemplified in the roll out of electronic diaries and other time management tools with the expectation that their uses will be able to use time more

efficiently. What appears to be missing in this individualised reading of time use is that scheduling time is a collective endeavour, diaries for example are used for coordinating with other people. To return to the changes to the academic calendar that have been developing recently and have been intensified during the pandemic, the coordination of increasingly individualised schedules is becoming harder to achieve (Wajcman, 2019). The end result is a more fragmented work environment that impedes the synthesis of past, present and future. Instead academics are increasingly working in a stretched out present, faced with the challenges of getting things done (synthesis into the past) and finding it harder to orientate towards the future. Rather than the future coming towards us, not being able to synthesise activities in time can result in being rushed forward into the future and the anxiety of feeling that time is out of control.

### **3. Rhythms of creativity**

If procrastination intensifies the temporal pressure within the academy, rather than lessening it, what solutions can be put in place to facilitate the synthesis of time that can segue between both individual and collective needs? A solution to this problem is not going to be straightforward, at some point something is going to give, either the individual requirement to be able to extend time, or the need to work collectively to synthesise time. One possible way forward is to develop rhythms of creativity that allow for a more diverse and subjective interpretation of time, rather than simply assuming that the solution to getting things done is to spend more time. The possibility of temporal rhythm directs attention away from the quantity of time, to how time is spent.

The drawback of focussing on lack of time is that implicitly suggests a universal expression of time, rather than how time is experienced. Some time moves quickly, over time hangs. Moreover the diversity in how time is felt varies between individuals and some commentators suggest this changes over the life course (Whitman, 2016). If we turn our attention away from academic fascination with universal tempo (i.e., acceleration) and pay more attention to varying intensity of time we can begin to acknowledge how the rhythm of time is a useful technique for consolidating between our own temporal needs and those of other people.

Temporal rhythms are implicitly used in creative work. In an analysis of 87 accounts of a writer's day, I identify a consensus about the importance of keeping to a consistent rhythm, even though the detail of this can be specific to each individual (Holdsworth, 2021). Some people need to engage in creative writing in the morning, others prefer the solitude of night. While there is a convergence towards morning, where and when writing happens does not determine that this task is done. What is effective is the self-knowledge of what rhythm works.

Creative work is not, however, a singular activity. Being attune to a rhythm of work is not simply about acknowledging where and when people can get things done, but it is about being alert to the different stages of completing an activity. The processes of starting, progressing, reversing, correcting and completing are also implicit in completing a creative activity, yet these are rarely considered. The emphasis in time management does not allow for the varying temporal intensities of different stages of completing an activity, whether this is a student assignment, grant application or journal article. Moreover moving between these different stages is not an individual activity but is often done in collaboration with others. The difficult task of starting can be overcome by sharing this with others. Breaking through the challenge of a blank piece of paper can be easier if others are doing the same, or are able to provide encouragement. Once a project is started, the motivation to continue can also be endorsed through collective work. Finishing also takes time, while it might be considered the easiest and more rewarding task, it is often one that we fail to complete. Or in the case of students, assignments are simply not done, and the assessment is submitted before the final stage is completed.

Rather than endorsing a procrastinated version of the academy, where the solution to time ignores diversity in favour of quantity, acknowledging the need for a more rhythmical contouring of time within the academy could mitigate some temporal anxieties. In particular, in response to COVID-19 the impact of working during the pandemic is that it stripped out rhythms of time at different scales. Home working meant that routines of starting and finishing were spatially condensed and much harder to demarcate. Indeed the problem of not being able to stop was reported among many workers, not just those in the academy, who were suffering from *Zoom fatigue*. Beyond the working day, the need to prepare new teaching materials and radically change research plans brought about an intensification of working that rendered the rhythm of the academic year obsolete. The starts and stops that the academic year has traditionally adopted have been stripped out through the ongoing processes of assessment, preparation and administration. Faced with the decline of institutional rhythms it is much harder for academic staff combining research and teaching to develop the rhythms of creativity that are required for research, particularly in the social sciences and humanities.

A harder task is maybe to attune students to a rhythm of working, and to embrace how assignments are not just done through spending time, but in being attune to the different stages and the different experiences of time in moving through these. Young people are more used to time being used as a mechanism of control such as curfew, detention, or time-out. The idea that time is

creative is harder to acknowledge if you are used to time as a mechanism of domination. It is not surprising given how young people's time is constrained within power relations that many take the opportunity for procrastination. Being able to have more time is the opposite of how time is experienced for many young people. However as I describe above the problem with procrastination is that if it simply flattens out time, having more time is not necessarily going to be effective if there is no attempt to develop skills of how to spend time.

#### **4. Conclusion**

My argument in this paper is that the focus on acceleration misses another important dimension of temporal change in UK universities, that of procrastination. Having more time to complete activities does not necessarily reduce temporal stress, indeed it can intensify these particularly if putting off an activity has implications for others. The rolling out of extensions for students certainly has implications for academic staff who are experiencing a temporal squeeze through the diversification of deadlines and the elongation of institutional practices. Against this endorsement of procrastination I suggest that more recognition of temporal rhythms can potentially provide one solution to the intensification of academic work which has been exaggerated during the COVID-19 lockdown. In moving on from this time I suggest that we need to recognise the importance of rhythm and routine that allow for the stages of creativity from starting to finishing to be experienced. The danger is that experimentation with asynchronous learning will be intensified leading to individualised rhythms rather than collective solutions. This shift away from collective timetables along with the elongation of the academic year that is already experienced in many UK establishments may make it harder for researchers to develop a feeling for the rhythms of creativity. This loss will be to the detriment of the academy.

## References

- Allen, D. (2015). *Getting Things Done: The Art of Stress Free Productivity*. Revised Edition. Piatkus.
- Bastian, M. (2017). Liberating clocks: developing a critical horology to rethink the potential of clock time. *New formations: A journal of culture/theory/politics*, 92, 41-55.
- Gershuny, J. (2005). Busyness as the badge of honor for the new superordinate working class. *Social Research*, 72, 287-314.
- Gregg, M. (2018). *Counterproductive: Time Management in the Knowledge Economy*. Duke University Press.
- Holdsworth, C. (2018). Generic distinctiveness and the entrepreneurial self: a case study of English Higher Education. *Journal of Youth Studies*, 21(9), 1216-1231. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1459524>
- Holdsworth, C.M. (2021). *The Social Life of Busyness*. Emerald.
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia.
- Rosa, H. (2017). De-synchronisation, dynamic stabilisation, dispositional squeeze: the problem of temporal mismatch. In Wajcman, J. and Dodd, N. (Eds.). *The Sociology of Speed: Digital, Organizational, and Social Temporalities*, 25-41. Oxford University Press.
- Schulte, B. (2014). *Overwhelmed: How to Work, Love and Play When No One Has the Time*. Bloomsbury.
- Sharma, S. (2014). *In the Meantime: Temporality and Cultural politics*. Duke University Press.
- Southerton, D. (2020). *Time, Consumption and the Co-ordination of Everyday Life*. Plagrave Macmillan.
- Wajcman, J. (2019). The digital architecture of time management. *Science, Technology, & Human Values*, 44(2), 315-337. <https://doi.org/10.1177/0162243918795041>
- Wittman, M. (2016). *Felt Time: The Psychology of How We Perceive Time*. MIT Press.



## Capítulo 16

### **Evaluar a los evaluadores: exigencia ocluida**

### **Evaluating evaluators: an occluded requirement**

**Roberto Follari**

*Universidad Nacional de Cuyo*

#### **Resumen:**

La evaluación se consideró una práctica permanente en y sobre las universidades desde los años noventa y, por supuesto, era práctica previa en otros niveles, como los procesos de defensa de tesis, o la aceptación de artículos para revistas científicas, mecanismos que adquirieron mayor formalización desde entonces. Con la COVID-19, la “desaceleración” promueve la posibilidad de reflexión sobre tales prácticas institucionales. Retorna la vieja pregunta sobre “quién evalúa al evaluador”, pues sorprendentemente los evaluadores gozan de enorme impunidad en sus decisiones: nadie evalúa sus actividades, lo cual permite toda clase de arbitrariedades relativamente abiertas, además de los errores involuntarios que siempre existen. Venganzas personales, ajustes de cuentas entre tribus académicas rivales, diferencias de posición teórica y hasta envidias profesionales son descargadas contra los autores de artículos científicos, y más aún contra tesis que a menudo reciben los ataques que son dedicados a sus directores, en tanto en los casos de tesis son públicos los nombres de los académicos involucrados. Es hora de proponer modalidades de muestreo estadístico que seleccionen sistemáticamente algunas evaluaciones, y examinen lo hecho por los evaluadores, con sanciones proporcionales en los casos en que se descubran distorsiones evidentes en lo actuado. Es sorprendente que a la fecha no se hayan estipulado estos mecanismos de control cruzado de la actividad de los académicos.

#### **Palabras claves:**

evaluación; arbitrariedad; tesis; posgrado; ciencias sociales.

#### **Abstract:**

Evaluation was considered a permanent practice in and on universities since the 1990s, and, of course, it was prior practice at other levels, such as thesis defense processes, or the acceptance of articles for scientific journals, mechanisms that acquired greater formalisation since then. With COVID-19, the “slowdown” promotes the possibility of reflection on such institutional practices. The old question about “who evaluates the evaluator” returns, because surprisingly evaluators enjoy enormous impunity in their decisions: nobody evaluates their activities, which allows all kinds of relatively open arbitrariness, in addition to the involuntary errors that always exist. Personal revenges, settling accounts between rival academic tribes, differences in theoretical

position and even professional jealousies are discharged against the authors of scientific articles, and even more so against thesis students who often receive the attacks that are dedicated to their directors, because in the Thesis cases the names of the academics involved are public. It is time to propose statistical sampling modalities that systematically select some evaluations, and examine what has been done by the evaluators, with proportional penalties in cases where obvious distortions in the actions are discovered. It is surprising that to date these mechanisms for cross-checking the activity of academics have not been stipulated.

**Keywords:**

evaluation; arbitrariness, thesis; postgraduate; social sciences.

## **1. Introducción**

Hacia los años noventa del siglo pasado, se produjo una recomposición estructural de las formas de acumulación económica a nivel mundial, a la vez que a una modificación drástica de las condiciones geopolíticas. La caída de la Unión Soviética y con ella la de toda la Europa del Este dio al capitalismo la base para expandirse sin modelo alternativo a la vista y, por lo tanto, en pérdida de los límites que podía haber autoasumido por razones de la disputa por la legitimidad con los países bajo la égida que se proponía comunista. Sin el contrapeso del posible avance de la influencia soviética en el resto del planeta, la dominación del capital por sobre los trabajadores se hizo más concentrada y frontal.

En verdad, ya lo venía siendo desde la crisis del precio del petróleo y la eliminación del patrón oro como garante de la emisión de dólares, en los comienzos de los años setenta. Fue entonces la crisis del Estado de Bienestar sostenido desde la Segunda Guerra Mundial, el cual de alguna manera sostenía un equilibrio frente al bloque hegemonizado por la URSS. El enorme capital financiero flotante, fruto del aumento de precios por la OPEP, comenzó un proceso aún hoy en curso, de predominio de lo financiero sobre lo productivo o industrial, con el consiguiente aumento de la especulación y con la consiguiente crisis en cuanto a lo productivo. Tanto esto último como lo financiero se “globalizan”: se comenzó a producir artefactos construyendo partes diferentes en distintas sedes y países, según conveniencias geográficas, impositivas y de reducción de precio de mano de obra. De tal manera las fronteras nacionales se hicieron porosas, el desarrollo del mercado interno se hizo imposible de sostener sin participar a la vez de la competencia internacional y los Estados nacionales perdieron parte del control sobre sus propias condiciones económicas, cada vez más dependientes del flujo planetario de mercancías y capitales.

En esa situación, el neoliberalismo tendiente a reducir la presencia estatal en la economía se reforzó enormemente, ya antes iniciado con las presidencias de Reagan en Estados Unidos y Thatcher en

Inglaterra durante la década anterior. El dogma de Milton Friedman, que había iniciado su prédica en unos remotos años cuarenta con la denominada “Sociedad Mont-Pelerin”, se agigantaba en su influencia y ejercicio, que en el caso latinoamericano se haría paradigmático por su aplicación chilena bajo la dictadura de Pinochet.

Es curioso el devenir del auge de la evaluación hacia las universidades por el Estado, dentro de esta tónica general de aparente retirada del Estado en cuanto a sus funciones regulatorias. Pero es que en verdad no se trataba de “menos Estado” en general, sino de disminuir aquel que pudiera afectar el libre juego de los grandes grupos económicos. En realidad, para casos en los cuales estaba implicado el gasto estatal, como es el de las universidades que no son de propiedad o gestión privadas, la búsqueda era clara: hacerlas parte del ajuste en el gasto del Estado. Para ello se requería un control menos laxo que aquel que consuetudinariamente se había tenido sobre las universidades, pues estas, en base al goce de su autonomía académica, escapaban en buena medida al control directo por parte de los gobiernos y sus funcionarios. A ello se sumaba cierta imposibilidad de dominio político férreo sobre los claustros estudiantiles y sus demandas, a más de la sempiterna des/organización de las universidades, a las que el especialista Burton Clark calificó como instituciones de “anarquía organizada” (Clark, 1983).

Esta multicausalidad determinó, hacia los años noventa, el paso nada gradual desde los anteriores procesos de planificación a los de evaluación, como modo de “ordenar” a las universidades desde el Estado. La autonomía universitaria y el rol científico-académico de la educación superior, han hecho a menudo que las universidades sean entendidas como de control imposible por parte de los gobiernos: estos no tienen legitimidad para pasar por encima de las justificaciones científicas, y la libertad de pensamiento y de cátedra deben ser respetadas. Pero el pensamiento tecnocrático creció desde antes de la mitad del siglo XX. El surgimiento de la Escuela de Frankfurt, crítica acerva del mismo, es el ejemplo que mejor lo grafica (Marcuse, 1968): el resultado ha sido la progresiva racionalización técnica de la gestión universitaria, con el consiguiente aumento de las exigencias de control burocrático: planillas, informes, encuestas, han comenzado a ser de común circulación entre los actores del sistema universitario, especialmente autoridades y docentes, de modo tal que, en un doble movimiento, se logra de ellos datos diversos y detallados, a la vez que se les hace notar que están sujetos a escrutinio, que su acción no es plenamente libre, y que bajo determinadas circunstancias, las informaciones que se van acumulando podrían ser utilizadas en alguna condición posible de enjuiciamiento académico.

Ello ha transformado las anteriores condiciones de la vida universitaria: ahora los mejores docentes e investigadores deben pasar muchas horas llenando planillas, están obligados a tareas extra que a menudo se les antojan inútiles. Se “pierde el tiempo”, o al menos así se lo percibe, en actividades que no son sustantivas a la hora del desarrollo propiamente académico. Pero también es verdad que casi todos se ven, ahora, obligados a responder a un escrutinio que antes no existía, de modo que entonces se podía fácilmente pasar mucho tiempo sin cambiar un programa, sin producir un artículo, sin estudiar un posgrado, sin tomar nuevas lecturas, y nada ocurría: la autonomía universitaria era a veces la coartada para el quietismo y la pasividad. Eso ya no resultó posible bajo las nuevas condiciones.

Incluso si la evaluación de los docentes, que en la Argentina se estableció por un denominado Sistema de Incentivos a fines de los años noventa, que estimuló con un extra económico diferencial según categorías, llevó a que se perdiera un tanto de la unidad colectiva a la hora de las exigencias salariales, lo cual fue muy criticado por los sindicatos. También es verdad que la nueva condición de pago y clasificación diferenciales, obligó a los académicos a preocuparse por el mejoramiento de sus *standards* de rendimiento. Ya no se pudo dormir por años sin que nadie estuviese en condición de obligar a salir de ello. El perfeccionamiento permanente, la búsqueda de títulos de posgrado, la necesidad de investigar y publicar, se fueron volviendo impostergables. Y en todo caso las relaciones que a menudo no han sido solidarias entre los docentes, constituyéndose lo que ha podido llamarse “selva académica” (Follari, 2008), se volvieron menos arbitrarias: dejó de operar la sola astucia y capacidad para acercarse a ciertos poderes internos o externos a la institución, para pasar a ser los propios logros lo principal a poner en juego dentro de la competencia mutua.

De modo que se hicieron más transparentes las condiciones de competencia dentro de lo que Bourdieu ha llamado los “campos” científicos (Bourdieu, 1981). Por supuesto que ello no elimina las funciones de poder, las pequeñas o grandes trampas, los papeles fraguados, los certificados por actividades poco importantes o no realizadas: pero lo limita considerablemente. Se han incrementado fuertemente los mecanismos de control, y algún abuso muy notorio puede condenar a un docente a una situación de desprestigio, o incluso de sanciones, de la cual hoy no sería fácil salir.

## **2. Evaluación en la modernización**

En el proceso de racionalización modernizante que se dio en las universidades latinoamericanas a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI, como por ejemplo en México, Brasil y Argentina entre los primeros países y Ecuador una década después, la evaluación ocupó un lugar

preponderante. No fue lo único a poner en curso: hubo una modernización de las modalidades de gestión de lo académico, como por ejemplo el paso a la organización departamental, exigencias de modificaciones de planes de estudio y otras mejoras en la planificación y el ejercicio de la docencia, surgimiento de nuevas universidades con menor tamaño que las tradicionales, control de la titulación en carreras prioritarias para la salud o la seguridad, algunas de las cuales se vertieron en legalidad acorde, como fue el caso de la Ley de Educación Superior de la Argentina, promulgada en el año 1995 y que sigue teniendo vigencia un cuarto de siglo después.

Pero sin dudas, la evaluación fue el gran eje de este proceso modernizador. La misma dio lugar a la creación de específicas instituciones dedicadas a realizarla: la CONEAU en la Argentina (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), el actual CACES en Ecuador (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior): aparecieron a mediados de los años 90 en la Argentina, a comienzos de este siglo en el país andino. Evaluación que, en cierto sentido, siempre había existido en la educación en general y en la de nivel superior en singular, en cuanto, por ejemplo, a lo que todo docente debe hacer en relación con los aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, la evaluación no se practicaba para con las instituciones en cuanto tales, ni para sus carreras; y rara vez para con los docentes, a quienes se les aplicaba solo en casos de concursos para acceso a cargos, o cuando había necesidad de una promoción académica.

Todo esto ha implicado una progresiva “profesionalización” de las actividades de evaluación: estas han dejado de ser aisladas y esporádicas, de modo que han surgido quienes se han ido especializando como evaluadores de universidades y/o de carreras de grado o posgrado. Generalmente el aprendizaje para tales roles se ha hecho sin un estudio específico, “sobre la marcha, pero ello no niega que para realizar estas tareas se haya apelado a precisiones procedimentales y de criterio que, ciertamente, no cualquier académico posee, y que requieren un efectivo entrenamiento “en acto” para incorporarse.

De modo que hay requerimientos para ser convocado a estas tareas de evaluación: si la selección del personal encargado se ha degradado un tanto, y es ese el caso en la Argentina, es por la razón de que hay una enorme cantidad de procesos de evaluación que realizar y no se puede pagar un monto alto por cada uno, con lo cual las personas con más alto nivel se han sentido subvaloradas tanto en los procesos de selección misma como en el apoyo económico, de modo que han tendido a no continuar en esas actividades.

Pero aún así, la evaluación es un proceso sometido a controles externos, de modo que quien evalúa es a su vez examinado. Y es por ello que, en ese sentido, el proceso de racionalización de la gestión puede considerarse exitoso: los técnicos de los grandes organismos nacionales (CONEAU, CACES) son quienes convocan a los pares evaluadores, son quienes los guían en el proceso, y a su vez quienes operan como automático control de calidad de la actividad de los evaluadores, que luego, al remitir su informe final sobre la institución o la carrera sobre la cual versa su evaluación, serán a su vez implícitamente evaluados por el organismo rector que ha de sancionar las decisiones institucionales finales, así como por las autoridades de las instituciones evaluadas, los que podrían reaccionar ante un informe que juzguen arbitrario, o que simplemente no esté fundamentado con el rigor y la información suficientes.

Pero no es ese el caso de la evaluación de tesis, ya sean de grado o de posgrado. Las primeras tienen procedimientos más domésticos y rara vez implican a personal ajeno a la institución o proveniente de geografías lejanas. Pero en las tesis de posgrado, los procesos son sempiternos: no han comenzado con este proceso de racionalización técnica, y por ello es una paradoja, pues por anteriores podrían ser más afinados, no han sido tocados por dicha racionalización. Se mantienen en un campo de invisibilización, ajenos a los organismos de evaluación nacionales como los que hemos citado, quedan en manos de las autoridades locales de cada posgrado, carecen de exigencias singulares en cuanto a quiénes serán los evaluadores y cómo han de comportarse, con la leve excepción significada en que tales evaluadores deberán contar con la titulación que les permita obrar como tales.

Esa es la paradoja: en tiempos de generalización de las evaluaciones, las evaluaciones de tesis siguen siendo ajenas a procesos estrictos de racionalización gestional. Permanecen habitualmente dentro de los cánones previos a la modernización de la que hemos venido hablando, de manera tal que la elección de jurados y, sobre todo, las exigencias sobre el comportamiento de los mismos, quedan a un fuerte arbitrio de las autoridades de cada posgrado o, en otros casos, a las oficinas donde se decide en relación a dichos posgrados.

La misma suerte corren los jurados de artículos, los que evalúan en condición de “ciegos” los artículos científicos de otros académicos. Tarea central, sin duda alguna. Y tarea que puede desarrollarse con total arbitrariedad, en caso de que alguien quisiera ejercerla así y, ciertamente que ello ocurre, aunque no haya modo de establecer una estadística al respecto. Desde la elección de los pares, esta se hace según decisión de quienes dirigen la revista o publicación del caso: carece por completo de criterios precisos. Puede elegirse al adversario personal de quien escribió: y si bien no figurará el nombre del autor para quien evalúe, ciertamente a menudo hay marcas inevitables

que podrían identificarlo o, cuanto menos, dar señales e indicios plausibles. Enviar el artículo al adversario, es un modo de asegurarse de que será mal calificado. Pero además, tal adversario puede serlo no solo en lo personal (competencia, rivalidad, alguna decisión previa donde uno se sintió perjudicado, etc.), sino también en el plano conceptual: absurdo sería remitir un artículo psicoanalítico a un psicólogo *behaviorista* o hacer la operación inversa (mandar a un psicoanalista un artículo conductista). De tal manera, no es difícil condenar a alguien a que no pueda publicar, si esa fuera la voluntad de quienes deciden desde la dirección de las revistas. La evaluación que se hace hacia las publicaciones, no suele llegar a estudiar los concretos procedimientos de aprobación o desaprobación de artículos, sobre todo de aquellos que no aparecieron finalmente: de modo que estos procedimientos cuando hay arbitrariedad, que incluso puede ser alguna vez involuntaria, pueden ejercerse con total libertad.

De parte de los pares evaluadores, es ocasión para ajustes de cuentas personales o teóricos, y a veces incluso para despacharse con críticas ácidas o iconoclastas contra aquellos a los que se rechaza por razones personales o académicas. Nada cuesta: nadie evalúa a estos evaluadores, pueden decir lo que quieran. No existen instancias que pudieran sancionar comportamientos indeseables, lo cual deja abierta la situación a que todo se decida apelando a una hipotética “buena conciencia científica” de los pares que, volviendo a las nociones de Bourdieu sobre el campo científico, o a lo que estudiaron los miembros de la Escuela de Edimburgo sobre las mal llamadas “comunidades científicas”, resulta absolutamente implausible y ajena a lo que efectivamente ocurre (Barnes, 1986).

### **3. La escritura de tesis como trauma**

La situación de la COVID-19 y su detener el ritmo habitual de trabajo ha ofrecido ocasión para reflexionar sobre situaciones de larga data pero que se han rutinizado, llevando a su progresiva invisibilización. Una de las que están ligadas a la práctica universitaria que venimos analizando tiene que ver específicamente con los posgrados y los procesos de evaluación dentro de los mismos, en conexión con lo ya expuesto.

Las tesis de posgrado constituyen un paso ineludible en muchas maestrías, en la Argentina en casi todas, en otros países menos, y en todos los doctorados. Su lógica invierte la de los procesos educativos habituales: la de concurrir a clases, estar guiado por los docentes en cuáles son los temas y cuáles los enfoques principales, distraerse mientras el docente habla, quedar encuadrado por los

horarios y la conducción académica de los cursos a los que se asiste. Finalmente se estudian los textos recomendados y se da la evaluación, ya sea la misma oral o establecida para un escrito breve.

La del estudiante es una condición de pasividad, o cuanto menos de “ser llevado” por un camino preestablecido por terceros, que tiene un alto grado de ritualidad previamente conocida. No hay que hacer rupturas con hábitos previos, no hay que tomar iniciativas, solo se trata de concurrir al aula, aunque en su caso sea virtual, y escuchar lo que se dice o, en algunos casos, fingir que se escucha. Se podrá intervenir ocasionalmente y quizás discutir algunas afirmaciones del docente, pero hasta allí llega la innovación a la que pueda someterse el comportamiento del estudiante.

Pero escribir la tesis, resulta algo totalmente diferente. Hay que decidir por uno mismo el tema: hay que elegir un/a director o directora. Hay que aprender a recortar una temática, cuestión nada menor que los tesistas rara vez se encuentran en condiciones de realizar, de modo que se sienten en obligación de “decirlo todo” como si estuvieran ante un examen de contenidos a exhibir. Y hay que diseñar una investigación y trabajarla en casi total soledad, pues quien dirige puede orientar pero no puede estar en la actividad de todos los días que haga el o la tesista.

No es de desdeñar la cantidad de casos en que los directores no cumplen la función de tales, y solamente aceptan serlo para agregar un blasón a su curriculum. Para la función de directores de tesis, la evaluación nunca existe: a lo más, el tesista, en situaciones que suelen ser traumáticas tanto en el plano personal como en el académico, tiene que decirle a quien lo dirige que va a dejar de hacerlo. Las dudas sobre quién podría reemplazarlo, sobre si alguien querrá asumir la dirección cuando la tesis está avanzada, etc., operan sobre quien hace la tesis, de modo que se trata de una situación traumática.

No es el punto central de este escrito, pero al pasar señalamos la importancia de la cuestión: es problemático que las funciones de los directores de tesis no encuentren alguna forma de seguimiento y evaluación. De tal modo hay quienes dirigen de manera acuciosa, quienes lo hacen con atención pero cierta lejanía, y quienes de plano nada hacen: da igual para la aparición pública del caso, todos quedan bajo la misma égida de “directores de la tesis”, ya sea que ésta sea finalizada o no.

Quedar solo, o a veces acompañado a distancia, en el proceso de producción de la tesis, resulta muy traumático. Tanto, que cálculos realizados en la Argentina señalan que alrededor de la mitad de los estudiantes que están en condiciones de terminar sus posgrados, no lo hacen por no escribir, o no finalizar y presentar sus trabajos de tesis. O sea: se pasa bien la parte “escolarizada” de los

posgrados, pero se sucumbe ante lo difícil y traumático que aparece hacer la tarea de tesis, que para muchos se convierte en exigencia irresoluble.

Tan es así, que ha habido diversos escritos específicos al respecto (Bianchetti, 2002), y que existen estrategias diversificadas en los posgrados para enfrentar la situación, tras haber sido advertida: talleres de tesis largamente presentes durante buena parte del estudio del posgrado, cursos específicos con fuerte impronta práctica, presentaciones de lo avanzado en la tesis a cierta altura de su desarrollo, son algunas de estas medidas tomadas para permitir a los estudiantes enfrentar la difícil situación de diseño, realización y posterior redacción de los resultados de la investigación de tesis.

Pero nada de esto previene o toma alguna eficacia en relación al momento final de la tesis, el de la evaluación. En ese instante, ya con el alivio de la previa escritura cristalizada, el maestrando/a o la doctoranda/o, se encuentran ante un proceso que imaginariamente se establece como obvio y sin complicaciones, como sería el de evaluación final. Si se entiende que la actividad ha sido bien realizada y claramente expuesta, el tesista podría estar tranquilo, y así lo está en muchos casos, hasta que cae en la cuenta de que se elegirán jurados, de que esos jurados pueden tener diversas posiciones teóricas y actitudes, y que ello podría redundar en algún posible obstáculo a la aprobación de su trabajo.

#### **4. El segundo trauma: la evaluación de la tesis**

Rara vez, los posgraduantes cuentan con algún grado de control sobre el proceso de selección de los jurados de su tesis. De tal manera, están sujetos a una decisión por completo ajena que, burocráticamente, está plenamente justificada: no corresponde al evaluado decidir sobre quién será su evaluador. Pero, en cambio, no siempre está garantizado que tal evaluador esté a la altura de la probidad que esa circunstancia exige.

Todos sabemos que en ciencias sociales los acuerdos inter/teóricos no existen: en sentido estricto de Kuhn (1980), no hay paradigmas en estas ciencias (Follari, 2000: 111). Ello implica que la diáspora de posiciones al interior de una misma disciplina, digamos Sociología, Teoría Política, Antropología, etc., es muy alta, y que al interior de esas disciplinas las luchas por la hegemonía del campo, que se dan en cualquier ciencia, se dirimen en estos casos en una doble determinación: la del valor de cada científico o autor, por una parte; la de su línea teórica, por la otra. Dimensión esta última menos presente en ciencias físico-naturales, y que hace a la apariencia/ilusión de que

en esas disciplinas se trabaja “directamente con lo real”, sin la intermediación imprescindible de las posiciones teóricas.

Las ciencias sociales “parecen menos científicas” en cuanto son más debatibles, al no existir de manera concurrente y simultánea, acuerdos fuertes en lo que Kuhn llama “comunidad científica”. Y ello implica que la lucha por el reconocimiento, una lucha a muerte, según sentenciaba Hegel (1980), se dé en ese doble registro de la visibilidad personal del académico, a la vez que en la del prestigio relativo que pueda sostener su propia posición teórica en el conjunto de las que se debaten dentro de su disciplina científica. Esto remite directamente al drama que se da cuando las tesis en ciencias sociales: poner a un estudiante frente a personas que sean de su sola línea teórica, implicaría una indulgencia excesiva, pues ahorraría la necesaria apelación a discusión con otras posiciones, la argumentación justificatoria de la propia, la superación de las exclusivas presuposiciones de la posición personal, etc.

Pero someter al doctorando, en la inevitable condición de parcial indefensión en que se encuentra frente a sus jurados, a que sea juzgado por quienes no comparten su punto de vista, exige, de esos jurados, un comportamiento atento a reglas de equidistancia y de autocontrol que casi nunca están estipuladas. Todo queda, en esos casos, sometido a la pretendida “buena conciencia de los jurados evaluadores, la cual en la mayoría de los casos no hay porqué suponer que efectivamente sea lo que prima. Si no se ponen reglamentos muy específicos sobre cómo deben actuar los jurados, estos cuentan con amplio margen para la arbitrariedad, cuando no para el acoso a una posición adversaria en la persona de quien está sometido al estrés de su condición de evaluado.

Esta situación se agrava en las ciencias sociales, por el peso de la dimensión ideológico/política, tanto en la elección de teoría como en las argumentaciones y supuestos de la redacción de la tesis, y de su proceso de defensa. Es obvio que se dirá que no debe hacerse considerandos, por parte de los evaluadores, respecto de la ideología de quienes son sus evaluados: menos obvio es, sin embargo, establecer cuáles serían los mecanismos que pudieran garantizar que no existan “sanciones” para quienes piensan diferente, ejercidas de parte de los evaluadores.

La función de evaluador de tesis es de completa impunidad para quien la ejerce: ni la institución ni la carrera en que se va a intervenir habrá de hacer evaluación de su trabajo (no hay habitualmente ningún mecanismo al respecto), ni las instituciones evaluadoras de carácter nacional tienen previsto nada (por ejemplo, suspensión al nivel nacional como jurado, de alguien a quien se haya comprobado ejercicio de manifiesta arbitrariedad). De tal manera, se encuentran en una situación

de poder unilateral: muchas veces trabajando fuera de sus instituciones habituales de ejercicio, lo que hace que no deban asumir allí consecuencias de lo que han realizado en otros lugares.

Y, además, el evaluador consigue un súbito público obligado. Es decir: se encuentra en condición asimétrica respecto del evaluado, que no podría responderle en términos “duros” a una observación crítica del evaluador, sin temor a que ello agrave sus posibilidades de aprobación. De tal modo, en este juego del gato y el ratón, el evaluador puede, si así lo quiere, y por cierto existen casos, incluso humillar al tesista. Esto, afortunadamente, es suficientemente grosero para que ocurra no tantas veces. Pero, en cambio, hay otras posibilidades para el jurado: una de ellas es la de hablar de lo que a él le interesa, aunque no al tesista, o aunque no sea atinente a la tesis, generalmente para quejarse de que no está suficientemente plasmado por el tesista. Esto de “ha dicho Ud. cosas bien, pero ¿por qué no está esto otro?” es un típico recurso con el cual el jurado remite a su propio repertorio conceptual y deja mal parado al del tesista en la medida en que no coincida con el suyo.

El rechazo por razones ideológico/políticas se da en muchos casos, y no siempre es embozado: se disfraza de exclusiva “diferencia teórica” y en la medida en que la elección de teoría responde en parte a decisiones de corte valorativo, ambas cosas se superponen en buena medida, con lo cual se puede presentar plausiblemente el rechazo ideológico como puramente conceptual. Es una situación de mucha gravedad, nada fácil de evitar por autoridades de los posgrados, pero que en una evaluación posterior se podrían hacer pesar, si tal proceso de evaluación existiera como límite a la arbitrariedad de los jurados de tesis.

Peores situaciones nos toca ver a menudo: una particularmente lamentable, es la de jurados que “van contra el director/a de tesis yendo contra el tesista”. Esto no es tan de extrañar: es obvio que un tesista, salvo que se trate del posgrado de un académico ya con carrera, será un/a joven que no compite con el jurado en el campo académico. Porque si el tesista es el que compite, porque ya tiene carrera objetivada, sin dudas que su situación es aún peor: no por nada un enorme intelectual como Louis Althusser no defendió su tesis doctoral en París, sino en Amiens (Althusser, 1977). En París hubiera sido pasto de los leones, sometido al rechazo de quienes lo atacarían ideológicamente por ser él marxista, así como de los muchos marxistas que estaban en las antípodas de la interpretación althusseriana de la obra de Marx.

Pero si el tesista no es “competitivo” para el jurado, que es la gran mayoría de los casos, sí lo puede ser el director de la tesis. De modo que un fácil recurso para ir contra el mismo, es el de perjudicar al tesista en la evaluación, sin respeto alguno por la persona del posgraduante y abusando de su condición de indefensión relativa, a través de dos niveles posibles: las autoridades del posgrado que eligen de jurado a alguien que es adversario abierto o embozado del director, siendo mejor esta última opción, por menos evidente. O, en todo caso, que el jurado por sí mismo, sin que haya mediado voluntad en ese sentido por parte de quienes lo eligieron para esa función, ejerza su “violencia simbólica” (Bourdieu, 1972) sobre el tesista, descalificándolo ácidamente en el momento de la evaluación escrita, desaprobándolo sin más, o argumentando en su contra durante la defensa oral, ese momento escénico que muchos jurados aprovechan para lucimiento personal, a menudo muy por fuera de las específicas necesidades que la situación plantea.

## **5. Consideraciones finales**

Ciertamente, no es que este tipo de arbitrariedades estén presentes todo el tiempo ni en todas las situaciones. Pero muchos hemos sido alguna vez testigos de las mismas, cuando no víctimas como tesistas o como directores/as. Es sorprendente que a esta altura del desarrollo de los procesos evaluativos dentro de los procesos de modernización técnica de la gestión universitaria que hemos descrito al comienzo, no se incluyan estas cuestiones. La evaluación de jurados debe comenzar a instrumentarse cuanto antes, tanto para lo que hace a artículos científicos como a las tesis de grado y, con mayor énfasis, las de posgrado.

Al trauma de la tesis, se agrega el de su evaluación. A las inevitables incertidumbres que hacen a cualquier proceso humano de evaluación, se suma la posibilidad de la más abierta arbitrariedad sin que existan consecuencias para quienes la ejercen. Es hora de implementar procesos evaluativos sobre los evaluadores, que rutinariamente se ejerzan por las administraciones de los posgrados. A su vez, que en la evaluación que se hace de tales posgrados, como las de CONEAU en la Argentina, se tenga en cuenta tanto la elección como el comportamiento de los jurados, acorde a lo que dicen las autoridades del posgrado, los otros jurados respecto de cada uno/a de los mismos, e incluso el mismo tesista y su director, las que debieran constar formalmente en planillas respectivas.

Y, finalmente, que los jurados de tesis y los de artículos científicos sean sometidos a un proceso de sorteo, por el cual un porcentaje de los mismos, por ejemplo un 25%, sean llevados sistemáticamente a examen de autoridades de fuera de su institución de ejercicio, en un proceso sistemático y periódico con validez nacional. De tal manera, ya no sería impune evaluar arbitrariamente: podrían correrse riesgos para quien lo hiciera. Si la arbitrariedad fuera sancionada,

como por ejemplo con la suspensión temporal para seguir evaluando, establecida por instituciones nacionales tipo CONEAU o CACES, y con envío de la información a las instituciones equivalentes de otros países de la región, seguramente otra sería la situación en relación a la de completa intemperie en que se encuentra ahora.

## Referencias

- Althusser, L. (1977). Tesis de Amiens. *Dialéctica*, 3, 149-197. Acceso: 17/01/2023: [http://dcsh.izt.uam.mx/cen\\_doc/cefilibe/images/dialectica/1a\\_epoca/Dialectica\\_03\\_1977\\_.pdf](http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/dialectica/1a_epoca/Dialectica_03_1977_.pdf)
- Barnes, B. (1986). *T.S.Kuhn y las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Bianchetti, L. y Netto Machado, A. N. (Orgs.) (2002). *A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Cortez Editora.
- Bourdieu, P. (1981). *Campo del poder, campo intelectual*. Quadrata.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una versión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- Follari, R. (2000). *Epistemología y sociedad*. Homo Sapiens.
- Follari, R. (2008). *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Homo Sapiens.
- Hegel, G. (1985). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. S. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. Homo Sapiens.
- Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Joaquín Mortiz.



**Institut de la Comunicació**  
Universitat Autònoma de Barcelona

**Publicacions**