

MAGGIE BERG y BARBARA K. SEEBER

THE SLOW PROFESSOR

Desafiando la cultura de la rapidez en la academia

Acompañado de
Slow Humanities. Un manifiesto

Presentación y traducción de
Beltrán Jiménez Villar

Granada
2022

COLECCIÓN FILOSOFÍA Y PENSAMIENTO

SERIE CUESTIONES ABIERTAS

Directores: Luis Sáez Rueda, Óscar Barroso Fernández y Javier de la Higuera Espín.

Consejo Asesor: Remedios Ávila (UGR); María Eugenia Borsani (U. de Comahue-CEAPEDI, Argentina); Antonio Campillo (U. de Murcia); Victoria Camps (UAB); Germán Cano (U. de Alcalá de Henares); Pedro Cerezo (Real Academia de CC. Morales y Políticas); Andrés Covarrubias (PUC de Chile); Manuel Cruz (U. de Barcelona); Roberto Esposito (Instituto de Ciencias Humanas, Italia); Marina Garcés (U. de Zaragoza); Juan Francisco G. Casanova (UGR); Alain Jugnon (Nantes); Johannes Kabatek (U. Zürich, Suiza); Fernando M. Manrique (UGR); José Luis Pardo (U. Complutense de Madrid); Paulina Rivero (UNAM, México); Johannes Rohbeck (U. de Dresden, Alemania); Miguel Villamil (U. de San Buenaventura, Colombia).

This edition is published by arrangement with University of Toronto Press through International Editors' Co.

© University of Toronto Press 2016

Original edition published by University of Toronto Press, Toronto, Canada

- © LAS AUTORAS
- © POR LA INTRODUCCIÓN Y LA TRADUCCIÓN: BELTRÁN JIMÉNEZ VILLAR
- © IMAGEN DE CUBIERTA: ABOUT ACADEMIA. UNIVERSIDAD DE GRANADA. JOSÉ ALBORNOZ
- © UNIVERSIDAD DE GRANADA

ISBN: 978-84-338-6979-1. Depósito legal: GR./175-2022

Edita: Editorial Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja. 18071 Granada

Telfs.: 958 24 39 30 – 958 24 62 20

web: editorial.ugr.es

Maquetación: CMD. Granada

Diseño de cubierta: Josemaría Medina Alvea

Imprime: Gráficas La Madraza, S.L. Albolote. Granada

Printed in Spain

Impreso en España

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Contenido

| | |
|--|-----|
| PRESENTACIÓN. La necesidad de otra temporalidad en la academia | 9 |
| <i>THE SLOW PROFESSOR</i> | 19 |
| PREFACIO | 21 |
| INTRODUCCIÓN | 27 |
| CAPÍTULO 1. Gestión del tiempo y falta de tiempo . . . | 47 |
| CAPÍTULO 2. Pedagogía y placer | 69 |
| CAPÍTULO 3. Investigación y comprensión | 95 |
| CAPÍTULO 4. Compañerismo y comunidad | 141 |
| CONCLUSIÓN. Colaboración y pensamiento en común. | 121 |
| Agradecimientos | 147 |
| Referencias | 172 |
| <i>SLOW HUMANITIES. UN MANIFIESTO.</i> | 163 |

Presentación: La necesidad de otra temporalidad en la academia

BELTRÁN JIMÉNEZ VILLAR

Durante las últimas décadas la universidad ha sufrido un proceso de *corporativización*. Los modelos organizativos, de control y de evaluación propios de empresas que compiten en la economía de mercado han sido adoptados por las universidades, bajo pretexto de una mayor eficiencia y rigurosidad. Esta transformación también ha afectado a la carrera académica al someterla a los mismos principios de rentabilidad. Mediante criterios exclusivamente cuantitativos, como son los factores de impacto, se mide periódicamente la calidad de la investigación realizada. Esto obliga al profesorado a calcular constantemente la idoneidad de los proyectos no de acuerdo con su interés o relevancia intrínsecos, sino con su rendimiento inmediato en términos curriculares. Así, se privilegian algunas disciplinas frente a otras, algunos temas frente a otros, y se condena a la docencia a un mal necesario del que deshacerse cuanto antes. El tiempo es limitado y ha de dedicarse a lo que *cuenta*. El informe *Investigación en Ética y Filosofía en España. Hábitos, prácticas y percepciones sobre comunicación, evaluación y ética de la publicación científica* (2020), que recoge las conclusiones del estudio realizado so-

bre las opiniones del profesorado de filosofía y filosofía moral acerca del sistema de publicación y evaluación, es claro a este respecto. La metodología de evaluación basada en criterios cuantitativos ha conducido «al abandono de investigaciones complejas y dilatadas en el tiempo en favor de trabajos de rentabilidad inmediata en términos de publicación, a la merma de la biodiversidad temática y del pluralismo ideológico y metodológico de un campo de conocimiento esencialmente heterogéneo, polifacético, y propicio al disenso y al debate» y, en consecuencia, la pasión por investigar ha sido sustituida por una «pasión por publicar» (Delgado López-Cózar, Feenstra y Pallarés-Domínguez 89). Además, a pesar de que los factores de impacto han reducido la arbitrariedad y la endogamia propias de las prácticas universitarias del pasado, han inducido otras malas prácticas como «la publicación duplicada y el autoplagio [...], el uso de influencias personales y la manipulación de citas» como producto de la necesidad inexorable de producir publicaciones (Delgado López-Cózar, Feenstra y Pallarés-Domínguez 89).

No en vano, ya en 1938 Heidegger advertía del peligro de que la investigación se convirtiera en «pura empresa». A juicio del autor alemán, esta transformación se produciría cuando el proceder de la ciencia dejara en un segundo plano la realización del proyecto cognoscitivo y su carácter esencialmente abierto y, al darlo por hecho, pasara a centrarse en la confirmación y cuantificación de sus propios resultados (79).

Como parte del proceso de *corporativización* también se ha requerido el aumento del número y el tipo de tareas que las profesoras y los profesores tienen que realizar, propias de la gestión burocrática de las instituciones y de las disposiciones sobre rendición de cuentas. Y, además, la flexibilidad horaria propia del trabajo académico, junto con la conectividad total que ofrecen los medios de comunica-

ción, ha provocado que dejar de trabajar sea una decisión difícil de tomar.

Esta profunda transformación de la vida académica ha dado pie a una cultura de la rapidez que tiene importantes efectos en las vidas de las profesoras y los profesores, en su salud y en el modo en el que comprenden su trabajo. Este aspecto también ha sido confirmado por el estudio mencionado, que certifica los efectos perniciosos de estas dinámicas en términos de salud mental, como son la ansiedad y la depresión (Delgado López-Cózar, Feenstra y Pallarés-Domínguez 89).

La transformación del sistema universitario afecta a todos los niveles del claustro. El personal investigador en formación, situación en la que se encuentra quien escribe estas líneas, se ve obligado a aprender y desarrollar este comportamiento estratégico y calculador para progresar en la academia. El título de doctorado ha sido reducido a un mero requisito para poder optar a convocatorias posteriores, siendo la publicación de artículos el criterio fundamental de selección. Por tanto, al estudiantado se le obliga *de facto* a dejar en un segundo plano la redacción de la tesis doctoral y a concentrarse en la publicación de artículos que les permitan tener un empleo en el futuro. Por tanto, incluso en la etapa inicial en la que nos encontramos, la realidad es que nuestro principal objetivo no es conocer una temática a fondo dedicándole el tiempo que sea necesario, sino publicar el mayor número posible de artículos en revistas de impacto. No es el estudio el que nos lleva a tener algo nuevo que aportar a una problemática, sino que es la necesidad de publicar la que nos lleva al estudio. Y de esta forma, nuestra investigación está supeditada a criterios que le son externos: la inmediatez, la rentabilidad en términos de impacto y la posibilidad de ser delimitada en un artículo científico.

El audaz objetivo de las profesoras Maggie Berg y Barbara K. Seeber en este libro es denunciar y combatir estas dinámicas. Su valentía se debe a que, como ellas mismas examinan en el texto, la competitividad penaliza toda confesión de debilidad. Y aquí, estas académicas, además de poner de manifiesto los efectos perjudiciales de esta cultura para la vida de las profesoras y profesores, proponen una respuesta basada en la aplicación de los principios del movimiento *Slow*.

El movimiento *Slow* tiene sus orígenes en las protestas organizadas por el periodista Carlo Petrini en 1986 contra la apertura de un restaurante *McDonald's* en la Plaza de España de Roma. A su juicio, la creciente implantación de la comida rápida (*fast food*) ponía en peligro la riqueza gastronómica local, suponía un peligro para la salud e implicaba una concepción de la vida acelerada, perjudicial para los seres humanos. Defendían que una consideración valiosa de la alimentación implica que los alimentos sean cultivados, cocinados y consumidos de forma relajada y cuidada. De esta forma nacía el movimiento *Slow Food*, cuyo manifiesto fue presentado en París en 1989:

Contrariamente a aquellos, que son los más, que confunden la eficiencia con el frenesí, proponemos como vacuna una adecuada porción de placeres sensuales asegurados, suministrados de tal modo que proporcionen un goce lento y prolongado. Comencemos desde la mesa con la *slow food*, contra la estandarización producida por la *fast food*, y redescubramos la riqueza y los aromas de la cocina local. Si la *fast life*, en nombre de la productividad, ha modificado nuestra vida y amenaza el medio ambiente y el paisaje, la *slow food* es hoy la respuesta de vanguardia (1).

Durante los años noventa el movimiento *Slow Food* siguió creciendo y sus principios empezaron a aplicarse a otros

THE SLOW PROFESSOR

Prefacio

La civilización occidental nos enseña que la exhibición del ajetreo es útil e impresionante¹.

Boice, *First-Order Principles*, 38

De un momento a otro, cuando nos aceleramos, simplemente no somos las personas que podemos ser

Rettig, 74

The Slow Professor se nutre de distintos campos. Nos han influido la literatura sobre la corporativización de la educación superior, estudios empíricos que registran los efectos perjudiciales del estrés y la soledad para la salud mental y física, el discurso extendido de la autoayuda que enfatiza la importancia del equilibrio entre la vida y el trabajo y, por supuesto, los textos clave del *Slow Movement*. Hemos aprendido mucho de estas escuelas de pensamiento, pero nuestro libro, a la vez que comparte alguna de sus características, es único en su combinación de preocupaciones filosóficas, políticas y pragmáticas. Es más optimista que los trabajos sobre la universidad corporativa, más político e histórico que la autoayuda y con un enfoque más académico que los que versan sobre el estrés y el *Slow Movement*. Concretamente, es el primer libro hasta la fecha que extiende los principios *slow* a la academia.

1. Todas las traducciones son propias (nota del trad.).

Ambas somos críticas literarias y escribir este libro nos ha empujado fuera de nuestra zona de confort. Hemos tenido que desaprender elementos de nuestra formación académica, lo que a la vez nos ha permitido, paradójicamente, recordar aspectos vitales de nuestra vida académica que corren el peligro de convertirse en reliquias del pasado. El argumento de *The Slow Professor* está basado en estudios empíricos realizados en campos como la sociología, la medicina, la ciencia de la información y los estudios laborales, y hunde sus raíces en la experiencia personal. Aunque a veces nos preocupaba que el libro fuera demasiado personal, entendimos que la inclusión de testimonios era crucial para el proyecto y estaba necesariamente relacionada con su dimensión política. Magda Lewis, en su artículo «More Than Meets the Eye: The Under Side of the Corporate Culture of Higher Education and Possibilities for a New Feminist Critique»², nos recuerda que las anécdotas son «un prerrequisito fundamental para desarrollar nuevas comprensiones sobre el funcionamiento de discursos y estructuras políticas más amplias» (12). El propósito del testimonio, entonces, no es revelar «características individuales» sino «amplificar el contexto político que hace esos acontecimientos posibles y [...]. ofrecer el terreno desde el que puede empezar una conversación colectiva sobre la actual vida social, política e intelectual en la academia» (15). Además, como indica un artículo reciente en *Guardian Higher Education Networks*, «aunque los relatos anecdóticos se multiplican, los problemas de salud mental en la academia

2. Solo se traducen los títulos de las obras cuya edición en castellano ha sido publicada, con excepción de algunos casos en los que las autoras usan ciertos títulos con el propósito de servir a su argumentación. En el listado de referencias bibliográficas se recogen las ediciones en castellano mencionadas. Las páginas remiten a la edición original (nota del trad.).

Introducción

La caricatura del profesor como una persona amable y atontada con demasiado tiempo a su disposición guarda la misma relación con la realidad actual que la del reportero de periódico que, con el distintivo de la prensa en su sombrero, relata las fechorías de los delincuentes.

Pocklington y Tupper 51

Este libro comenzó con una serie de conversaciones telefónicas sobre cómo lidiar con nuestros trabajos académicos. No haber leído un email enviado por el director del departamento a las 22:45 hasta la mañana siguiente nos llevó a una de nosotras a paroxismos de culpabilidad por no trabajar lo suficiente. El hecho de que se nos pidiera evaluar ensayos para un premio en el plazo de diez días (sin previo aviso) dio pie a una discusión entre nosotras sobre cuándo es correcto decir «no». La lectura de *Elogio de la lentitud* de Carl Honoré convirtió nuestro deseo de estar menos agobiadas en un compromiso filosófico y político por el cambio de nuestra percepción del tiempo. Honoré justifica los beneficios de extender los principios de la *Slow Food* a otras áreas de la vida como la arquitectura, la medicina, el sexo, el trabajo, el ocio y la crianza de los hijos. Su inclusión en el último capítulo de citas de la carta abierta del decano Harry Lewis a los estudiantes de Harvard titulada «Desacelerar: sacar

más provecho de Harvard haciendo menos»¹ (246-248) nos dejó con ganas de más. Nuestras conversaciones telefónicas comenzaron a ser más optimistas en la medida en que generamos estrategias para aliviar el estrés, que iban desde revisar el correo electrónico por la mañana hasta repensar lo que entendemos por el programa de un curso. Un día una de nosotras observó riéndose, «debemos escribir esto», y la otra respondió, «*debemos* escribirlo».

Mientras que actuábamos incansablemente como terapeutas la una con la otra, nos encontramos con la primera encuesta nacional sobre estrés laboral dirigida por la Canadian Association of University Teachers (CAUT) en 2007. Los resultados –que son estadísticamente representativos (Catano *et al.*, 8)– están basados en 1470 participantes de 56 universidades de Canadá y son coincidentes con los estudios previos realizados en Reino Unido y Australia. Irónicamente, fue liberador conocer en el estudio australiano que el estrés en la academia excedía el encontrado en la población general (Catano *et al.*, 7). Nos dimos cuenta de que no estábamos solas. Era particularmente acuciante el impacto significativo del estrés en la salud mental y física: «un número relativamente alto [...] experimentó un número substancial de síntomas físicos (22,1 %) y mentales (23,5%), y usó medicación relacionada con el estrés (21,8%) durante el último año» (Catano *et al.*, 22). A pesar de que había diferencias de acuerdo con el género, edad, rango profesional, estatus contractual e idioma, la conclusión era que los niveles de estrés eran de media «muy altos» (Catano *et al.*, 38). No se trataba de que fuéramos esencialmente débiles o de que no fuéramos competentes para la profesión. La lectura de la

1. «Slow Down: Getting More out of Harvard by Doing Less».

Capítulo 1

Gestión del tiempo y falta de tiempo

La creatividad es producto del tiempo «perdido».

Albert Einstein, citado en Posen 172

En «Conflicting Time Perspectives in Academic Work», Oili-Helena Ylijoki y Hans Mäntylä observan que «cuando dos o más académicos se encuentren, seguro que van a quejarse de la falta de tiempo» (56). Una encuesta realizada por el MIT en 2001, en la que se comparaba al profesorado de la universidad con directores ejecutivos, arrojó un resultado sorprendente. El 78% del profesorado afirmaba que «con independencia de lo duro que trabajaran, no podían terminar las tareas», mientras que en el caso de los ejecutivos este porcentaje era del 48%. El 62% del profesorado confesaba que «se sentía física o emocionalmente exhausto al final del día», a la vez que solo el 55% de los ejecutivos elegían esta opción (MIT «Resultados»¹ 10). En un grupo de trabajo nos preguntaron si se había realizado alguna investigación sobre tipos de personalidad en la educación superior: ¿es que a los perfeccionistas les atrae la enseñanza y la investigación universitarias? Creemos que esta cuestión está mal planteada: más bien deberíamos preguntar qué ocurre con el sistema universitario para que la gente se sienta abrumada. Es muy

1. «Findings»

elocuente a este respecto que Harry Lewis y Philip Hills, en *Time Management for Academics*, consideran necesario afirmar que «tenemos *derecho a la salud*» y que «tenemos *derecho a una vida privada*, a una vida familiar, a tiempo para proyectos personales (incluso a cubrir las necesidades básicas de la existencia: contar con una vivienda, con ropa y comida, pagar las facturas, prestar atención al mantenimiento básico); y, por lo tanto, derecho a limitar nuestro tiempo total de trabajo para poder llevar a cabo estas necesidades». El hecho de que tengamos que darnos permiso a nosotros mismos para comer, bañarnos y pagar las facturas refleja la pérdida de equilibrio en el clima universitario actual. La falta de tiempo no es un problema personal. Es perjudicial para el trabajo intelectual porque interfiere con nuestra habilidad para pensar crítica y creativamente. Los libros de gestión del tiempo nos prometen alivio, pero a menudo nos hacen sentir incompetentes. Nosotras creemos que no se trata tanto de gestión del tiempo sino de que centremos nuestra atención en la cultura que lo amenaza.

Por su naturaleza, el trabajo académico nunca se termina. A pesar de que la flexibilidad horaria es uno de los privilegios de nuestro trabajo, esta puede traducirse rápidamente en trabajar todo el día o en pensar que debería hacerse. Mary Morris Heiberger y Julia Miller Vick señalan esta paradoja: «A pesar de las enormes cargas de trabajo, los académicos tienen más libertad para estructurar su propio tiempo que prácticamente nadie en el sistema económico. Para algunas personas esta es la gran ventaja de la carrera académica, para otras es una fuente de estrés» (11). Además, dados el tiempo y el dinero necesarios para obtener un doctorado y su incierto retorno económico, es evidente que la mayoría de nosotros sigue la carrera académica más por razones idealistas que pragmáticas. Y a pesar de que creer en lo que

Capítulo 2

Pedagogía y placer

Si pedimos a los académicos que introduzcan a los estudiantes en un espacio de vulnerabilidad e incertidumbre para que puedan desarrollarse, es necesario que creemos el tipo de ambiente en el que ellos también puedan explorar su propia vulnerabilidad e incertidumbre.

Blackie *et al.* 643

Al contrario de lo que algunas bromas dan a entender, la enseñanza lenta no significa h-a-b-l-a-r-m-u-y-l-e-n-t-o, hacer menos ni disminuir las expectativas con respecto a nuestros estudiantes (con independencia de lo deseable que esto pudiera ser). Más bien tiene que ver con el tiempo. Paradójicamente, el tiempo vuela durante una clase «lenta» y nos sorprendemos —profesores y estudiantes— de que haya pasado tan pronto. Todos queremos que nuestros estudiantes se entusiasmen con la materia y que aprecien nuestros esfuerzos para aclararla. Por su parte, todos los estudiantes quieren a profesores apasionados con la asignatura y que valoren sus esfuerzos por comprenderla. Todos queremos salir de la clase con energía. El año pasado Barbara y yo tuvimos la suerte de disfrutar de cursos en los que esperábamos impacientemente las conversaciones con y entre nuestros alumnos. ¿Se trató simplemente de suerte? ¿Solo se debió a que (como tendemos a asumir) tuvimos alumnos excepcionalmente simpáticos y

aplicados? ¿Cuál es la diferencia entre una clase estimulante y una agotadora? Nos dimos cuenta de que las dos impartíamos clase sobre asuntos que realmente nos preocupaban y en los que podíamos hacer que cambiaran su forma de pensar. Y, de hecho, lo conseguimos. Era un placer enseñar en ambos grupos. Para nuestra sorpresa, fuimos profesoras motivadoras e incluso carismáticas (las evaluaciones de los estudiantes nos lo indicaron), aunque no siempre lo somos. De hecho, una de nosotras impartió docencia en un curso extraordinariamente callado y reticente durante el mismo semestre. Comprendimos que nuestro placer no era un subproducto fortuito de los cursos exitosos, sino que más bien era la clave. Parece obvio que cuando uno enseña bien, disfruta, pero quizá lo contrario es todavía más cierto: cuando uno disfruta enseñando, lo hace bien. El énfasis actual en las «prácticas basadas en evidencias» y los «procesos de medición de impacto» en la educación y el aprendizaje ignoran el placer (Queen's Teaching and Learning Action Plan, 2014, 7). Aun así, puede ocurrir que el placer —experimentado por el profesor y por los estudiantes— sea el predictor de «resultados de aprendizaje» más importante.

El placer es, como el movimiento *Slow Food* ha aclarado, perjudicial para el mundo corporativo. Mientras que otros movimientos políticos radicales, como Geoff Andrews subraya, descuidan o incluso evitan el placer, *Slow Food* es «política en búsqueda de placer» (3). En un mundo que, en palabras de George Ritzer, se está homogeneizando crecientemente, «en el que prácticamente en cualquier lugar se encuentran formas familiares de naderías», necesitamos, como él subraya, «algo» que esté «localmente enraizado y sea rico en su contexto distintivo» (Ritzer citado en Andrews 36). Nuestra búsqueda de los placeres distintivos de la enseñanza y el aprendizaje aceptará el reto anunciado por Amanda

Burrell y Michael Coe de que «antes de que las clases ‘en directo’ sean abandonadas por el aprendizaje a distancia, es el momento de examinar lo que ocurre en una clase ‘en directo’ cuando los académicos y los estudiantes ocupan el mismo lugar al mismo tiempo» («Be Quiet and Stand Still» 3170). La diferencia obvia entre el aprendizaje presencial y el aprendizaje a distancia es la proximidad de los cuerpos y la transmisión de emociones que inevitablemente implica la primera. Nos centramos aquí en las clases presenciales y en la política del placer porque ambos son obstáculos para la universidad corporativa y porque, como Ruth Barcan señala en *Academic Life and Labour in the New University*, «tenemos más control del aula que de la macropolítica» (15). Mary O’Reilly observa irónicamente que hay «algunos estudios interesantes sobre la relación entre el estrés y el cinismo» en la enseñanza, ante los cuales se pregunta: «¿hay alguna forma en la que podamos parar el endurecimiento de este proceso y sobrevivir en el aula?» (69). Nosotras creemos que podemos combatir el estrés y el cinismo –mientras sobrevivimos– promoviendo una pedagogía del placer. Esta noción tiene el atractivo de ser antitética a los valores corporativos

INTELIGENCIA: CONTEXTUAL Y ENCARNADA

A la luz de la inclinación de la universidad corporativa hacia todo lo cuantificable, se podría esperar una amplia aceptación del «cociente intelectual» fijo y medible. Pero, al contrario, durante las últimas décadas se ha tomado conciencia de que la inteligencia está encarnada y, además, de que depende del contexto y de las emociones. David Brooks explica en «The Waning of I.Q.» que las investigaciones sobre el cerebro muestran que «lejos de ser una fría máquina de procesamiento de información, las conexiones neuronales

Capítulo 3

Investigación y comprensión

No todo lo que importa se puede contar.

Collini,
What Are Universities For? 120

Recuerdo que siendo niña me encontré con un concurso promocional de rompecabezas en unos grandes almacenes y me apunté con ilusión. Yo era una de esas crías que no tienen demasiadas cosas y la posibilidad de ganar un premio era tentadora. No recuerdo qué era el premio y la verdad es que no lo gané. Lo que recuerdo es el horroroso sentimiento de pánico que sentí al ver lo rápido que los otros niños resolvían sus puzles. Y cuanto más miraba lo rápido que lo hacían, más me quedaba atrás. Cuando la campana sonó, estaba avergonzada de lo poco que había avanzado. Quedé en último lugar. No comparto esta anécdota buscando simpatía (afortunadamente he seguido adelante, a pesar de los puzles) sino porque me acordé de esta escena al pensar en el actual clima universitario. Estoy escribiendo este capítulo en mayo y ya estoy escuchando a académicos (yo incluida) que temen que el verano pase demasiado rápido. Recientemente tuve que preguntar a un estudiante si había leído la novela central del trabajo final de máster que estaba defendiendo. Respondió: «he leído algunas partes». Y un compañero que

acaba de publicar su segundo libro y está a punto de asumir un compromiso de gestión importante me confesó que estaba preocupado por el informe anual del próximo año, ya que «solo» tendrá ponencias en congresos como evidencias del trabajo que ha hecho. Todos estos son síntomas de lo que el doctor Larry Dossey ha llamado «enfermedad del tiempo», «la creencia obsesiva de que 'el tiempo se está yendo, de que no hay suficiente'» (citado en Honoré 3). Esta condición se ha extendido entre los académicos y ha sido promovida por la universidad corporativa, como hemos dicho anteriormente. Si bien esta «enfermedad» nos pasa factura como individuos, también tiene consecuencias perjudiciales para el saber.

La universidad corporativa, que redefine a los académicos como actores clave de la economía del conocimiento, acentúa la instrumentalización y la rentabilidad. Thomas C. Pocklington y Allan Tupper afirman que «las universidades canadienses ahora premian investigaciones que sacan a la luz nuevos hechos [...]. La investigación de frontera ha reemplazado el cuestionamiento reflexivo, un proceso complejo que implica una reflexión disciplinada sobre los grandes temas y sobre la calidad del conocimiento existente, como el concepto dominante de la investigación universitaria» (7). Basándose en el examen del «capitalismo académico» (8) (la aplicación del modelo del mercado a las universidades) de Sheila Slaughter y Larry L. Leslie, Daniel Coleman y Smaro Kamboureli describen la actual cultura investigadora en Canadá como «capitalismo investigador» (Preface xiv). Ginsberg señala más sarcásticamente que «los actuales capitanes de la erudición» ven «la universidad como equivalente a una fábrica de manufacturación de bienes y provisión de servicios, cuyos principales productos resultan ser formas variadas de conocimiento en lugar de automóviles, ordenadores o aparatos» (168). Incluso si seguimos el

tono más moderado de Coleman y Kamboureli, el énfasis en lo cuantificable, aplicable y rentable «corre el riesgo de reducir o restringir el tipo de actividades académicas que las universidades reconocen, promueven y premian» (Preface xvi). Esto lo confirma el análisis que hace Janice Newson de las actuales estructuras financiadoras en Canadá. Para quienes trabajamos en humanidades o ciencias sociales no es ninguna sorpresa que recibamos la parte más pequeña del pastel de la financiación. Además, desde que la Canadian Foundation for Innovation y el Canadian Research Chair's Programme «exigen a las universidades que ordenen sus prioridades de acuerdo con áreas estratégicamente seleccionadas como determinantes por su plan estratégico institucional, en vez de en torno a, por ejemplo, las prioridades intelectuales e investigadoras de sus investigadores de primera línea o sus unidades académicas» (Newson 108), parece claro que, dado que las estructuras de financiación existentes no sirven a todos los intereses de la investigación por igual (incluso dentro de la misma disciplina), condicionan la investigación que se lleva a cabo. El modelo de investigación, cada vez más gerencial, desplaza el foco de atención de los que hacen la investigación y hace que el profesorado se adapte a los imperativos institucionales (para una definición completa de gerencialismo, véase Newson 101). Todos hemos visto «la proliferación en las últimas décadas de las oficinas de servicios de investigación, que normalmente están formadas por gestores, contables y responsables de relaciones públicas» (Coleman y Kamboureli, Preface xiv). Es significativo que el gerencialismo a menudo se experimente por los académicos como un desvío de su energía y de su tiempo. Por ejemplo, Coleman y Kamboureli señalan que «altos niveles de gerencialismo [...] quitan tiempo a la investigación real» (Coda 265).

Capítulo 4

Compañerismo y comunidad

Las universidades [...] deben moldear la excelencia social y el éxito personal —enseñar, por la forma en la que dirigen su propio funcionamiento, nuestra interdependencia y la necesidad que tenemos de los demás, cómo obtener los sentimientos de aceptación y apoyo que la vida en comunidad proporciona, la sensación de autoestima y pertenencia que nos permiten seguir avanzando en el camino.

Tompkins, «The Way We Live Now» 19

En *The Resilient Practitioner*, Thomas Skovholt y Michelle Trotter-Mathison argumentan que el «bienestar psicológico» es un «imperativo ético» (166) para los profesionales de los cuidados: «el autocuidado no es indulgente. Es un componente esencial de la prevención del sufrimiento, del agotamiento, y del trastorno. No debe ser considerado como un ‘extra’ o ‘estupendo si se tiene el tiempo necesario’, sino parte esencial de nuestras identidades profesionales» (Barnet *et al.* citado en Skovholt y Trotter-Mathison 166). Skovholt y Trotter-Mathison incluyen al profesorado entre las profesiones de los cuidados. A muchos académicos, sin ninguna duda, les chirriará ser colocados bajo este paraguas (a nosotras también nos ocurrió). Nuestra sorpresa no es para tanto dado que, en la cultura académica, el espíritu se eleva sobre la materia: se espera de nosotros que «nos sobre-

pongamos» de lo que nos aqueja y, en lugar de ayudarnos los unos a los otros, se nos enseña a competir. Y estamos transmitiendo esto a la siguiente generación de académicos. Muchos programas de posgrado tienen un toque de campo de entrenamiento. Los supervivientes deleitan a los reclutas con historias de guerra. La posición de Skovholt y Trotter-Mathison con respeto a la importancia del autocuidado no solo para nuestro bienestar, sino también para la práctica profesional merece nuestra atención. Parte del autocuidado por el que ellas abogan es «apoyo social» (182): es importante «inyectar emociones positivas» en el lugar de trabajo (183) y «hablar abierta y honestamente con nuestros compañeros sobre nuestro trabajo» (182). Aun así, encontrar este tipo de apoyo social en la academia es cada vez más difícil. Como un compañero nos transmitió en un taller, «los pasillos de mi departamento están vacíos. No era así cuando empecé. La interacción diaria entre compañeros está desapareciendo. Todo el mundo está demasiado ocupado». Otro comentó, «nadie está en su despacho. No hay nadie a quien recurrir para pedir un consejo rápido sobre la redacción de un memorándum importante o sobre la selección de un texto para un curso». ¿Por qué hablamos menos entre nosotros? ¿Por qué tantos de nosotros nos sentimos aislados en el trabajo? Estas preguntas son importantes. Los estudios muestran que la soledad en el trabajo «incrementa la atención prestada a los estímulos sociales negativos», haciendo que las personas «se formen peores impresiones de los demás» (Cacioppo and Hawkey 450, 452). En cambio, la sensación de comunidad ayuda a los miembros de una unidad a lidiar con el estrés: «las personas son menos propicias a valorar como amenazantes eventos potencialmente estresantes si están en un entorno de apoyo» (Shelley E. Taylor 269).

Como hemos dicho repetidamente, la corporativización ha impuesto una visión instrumental no solo del tiempo, sino también de los demás. Estamos obligados a invertir nuestro tiempo en formas que puedan ser medidas y registradas en sistemas contables. En los informes al decanato no suelen aparecer secciones con títulos como «ayuda a un compañero a averiguar por qué una lectura no funcionó», «ofrecimiento de ayuda a un compañero novel sobrecargado de trabajo» o «expresión de entusiasmo por el nuevo proyecto de investigación de un compañero». En el clima de la contabilización, estas actividades forman parte de «una economía de la pérdida» (Readings 175) y, dada la creciente carga de trabajo del profesorado, no es sorprendente que todas ellas se dejen de lado. Algo tiene que quedar fuera. Como Jane Tompkins señala, «nadie tiene tiempo [...] No puedes tener una buena conversación sobre tu vida» y, como resultado, «no queda vida intelectual en las universidades, o muy poca, porque la gente está demasiado ocupada progresando profesionalmente como para [...] parar y hablar entre sí» («Can We Talk?» 21). Muchos de los textos sobre la gestión del tiempo que comentamos en el segundo capítulo también recomiendan evitar perder tiempo «simplemente» hablando con compañeros. Sin embargo, hablar con los demás es esencial. Skovholt y Trotter-Mathison insisten en que desahogarse no es lloriquear:

El desahogo con respecto al trabajo [...] puede ser muy importante para las profesiones que intentan ayudar a los demás en los servicios sociales, la educación o la sanidad. Escuchan historias llenas de angustia. Necesitan motivar a los individuos para que cambien cuando su motivación interna es limitada y a menudo trabajan en un entorno de desamparo, ansiedad y dolor. En el trabajo, orientadores, terapeutas, profesores y profesio-

Conclusión

Colaboración y pensamiento en común

A menudo, los retos que parecen inalcanzables cuando estás intentando lograrlos solo, pueden ser mucho más fáciles de conseguir tras unas palabras de ánimo y consejo.

Shelley E. Taylor 269

Una conversación meditada e inspirada es una fuente enormemente minusvalorada de nuevos conocimientos, sentimientos e impulsos

Jönsson 52

Explorando los efectos perjudiciales del cambio del clima universitario en lo que atañe al compañerismo, Jane Tompkins señala que «no puedes tener una buena conversación sobre la vida» («Can We Talk? 21»). Si bien esto es verdad en los pasillos vacíos que exploramos en el capítulo anterior, este libro (que sin duda es sobre nuestra vida) es el resultado de una buena conversación. El proyecto comenzó con nosotras hablando –mucho– sobre nuestras experiencias como académicas. Y solo gracias a conversaciones continuadas entre nosotras y con otros compañeros, el libro pudo completarse. Hablar con los demás nos dejó claro que muchos de nosotros estamos buscando diálogos significativos sobre lo que se siente al ser académico en la universidad cor-

porativa y nos hizo entender el hecho de que la universidad corporativa milita en contra de que tengamos esos diálogos. Collini, hablando de su ensayo sobre la «malinterpretación [...] de la investigación académica» (reeditado en *What Are Universities For?*), afirma que «un gran número de personas parece haberse decidido a escribirme al leer ese [...] artículo [...] más que al leer cualquier otra cosa de las que he escrito, y [...] sus cartas expresaban no solo apoyo sino algo que solo puedo llamar placer —placer de que alguien haya expresado públicamente convicciones que comparten profundamente pero que no parecen estar bien vistas en sus instituciones académicas—» (*English Past* 233). Nuestra experiencia ha sido similar y nos ha motivado a escribir este libro a pesar de la incomodidad inevitable de ir a contracorriente de las culturas institucionales.

A la vez que escribíamos este texto también estábamos embarcadas en proyectos de libros en solitario en nuestros respectivos campos y la experiencia era muy diferente. A menudo nos decíamos que trabajar juntas había sido más placentero, más afable (para usar el término de la *Slow Food*) que cualquier otro proyecto de los que habíamos emprendido. E incluso más allá de eso, ambas sentíamos que simplemente no podríamos haberlo realizado por nuestra cuenta. Y al reflexionar sobre las diferencias entre trabajar en esto y en monografías individuales, algunos puntos clave se pusieron de manifiesto. Todos ellos parecen ser característicos del «entorno de apoyo» (Martela 85) discutido en el capítulo anterior. Asociar colaboración con un entorno que apoya nos remite a gestos de cuidado y protección. Sugiere que se resistirá ante las dificultades inevitables que aparezcan y que se mantendrá la esperanza. Ofrece la promesa de que las ideas serán preservadas y alimentadas en lugar de ser desechadas.

Slow Humanities. Un manifiesto¹

La idea «filosófica» de la universidad hace ya tiempo que es eso, sólo una idea: la universidad como institución dotada de una misión trascendental –recordemos el título de Ortega, *La misión de la Universidad*– en relación con la orientación hacia los fines esenciales de la vida humana. Un espacio de integralidad –de construcción de una idea integral del mundo y del ser humano capaz de marcar los fines esenciales de su vida–, de universalidad –universalización de los intereses particulares opuesta al pragmatismo– y de comunidad –la común unión en la voluntad de investigar la verdad–. Según la teorización humboldtiana-fichteana, la universidad designaba el espacio de independencia con respecto al mundo exterior, a los compromisos e intereses de la vida real, y la preparación para la participación activa y productiva en ella (Cerezo 34-35, Lledó 518).

No parece que nadie mire con nostalgia esa idea de la universidad. En la actualidad sabemos que no es real –ni probablemente deseable– ese espacio supuestamente puro en el que se cultivaría libremente la verdad al margen de las urgencias materiales de la vida. O que sólo era la faz ideológica de una institución elitista y conservadora del orden estableci-

1. Texto redactado por Óscar Barroso, Inmaculada Hoyos, Javier de la Higuera y Luis Sáez, profesores de la Universidad de Granada. El manifiesto puede firmarse en: https://www.peticion.es/slow_humanities_un_manifiesto

do. Hace tiempo que las instituciones de educación superior y los profesionales que trabajan en ellas han asumido que su responsabilidad y función social les compromete a participar en la vida social y a contribuir a la mejora de sus condiciones materiales. Asimismo, es un hecho admitido que el conocimiento es un factor productivo de primera magnitud, lo que hace que las universidades tengan un papel protagonista en el propio sistema productivo. La dicotomía entre profesionalización e investigación que hace casi un siglo se planteaba Ortega y Gasset, ya no parece tener sentido ni siquiera en un ámbito académico tan orientado a la «pura investigación» como es el de las humanidades, que asume de modo cada vez más decidido la necesaria profesionalización de sus enseñanzas (Renaut).

A pesar de que no creamos ya en aquella idea de universidad, la sociedad parece seguir demandando de las instituciones de educación superior que no sólo formen profesionales y produzcan conocimiento socialmente útil, sino que sigan encarnando aún el principio de libertad y de crítica social como una de sus finalidades principales. Es también la visión de muchos profesores universitarios que de algún modo afirman la creencia en una universidad animada –como señaló Derrida hace ya más de veinte años– por un «principio de resistencia incondicional del pensamiento»: «La universidad debería, por lo tanto, ser también el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado» (14).

Hay muchas evidencias, sin embargo, de que el actual devenir de las instituciones universitarias es contrario a los principios en los que se depositan los fines mismos de la universidad. El proceso de *corporativización* de la educación superior²,

2. A este respecto se pueden mencionar los estudios de Donoghue y de Nussbaum.

que asimila las universidades a empresas, según la aplicación de un modelo económico neoliberal, afecta gravemente a sus más importantes actividades, la docencia y la investigación, poniéndolas seriamente en riesgo, estandarizándolas y someténdolas a formas de colonialismo epistémico (Grosfoguel, Pérez Tapias y García Fernández).

En cuanto a la docencia, algunos aspectos derivados de ese modelo empresarial, ya suficientemente conocidos y estudiados, son: la progresiva estandarización de la docencia, la formalización y virtualización impersonales de las enseñanzas, la creciente pérdida de significatividad de los aprendizajes y el deterioro de las condiciones psico-orgánicas del profesorado, colectivo sometido a índices de estrés superiores a la media social (Delgado López-Cózar, Feenstra y Pallarés-Domínguez; Berg y Seeber 24-25). La anómala situación que la pandemia ha planteado a la docencia ha acelerado algunos cambios que ya se venían produciendo relacionados con la aplicación de las tecnologías digitales en ese ámbito, contribuyendo más aún a la estandarización y a la impersonalidad señaladas. La llamada a la «máxima presencialidad» de las conferencias de rectores no ocultan que algunas de las nuevas prácticas han llegado para quedarse: reuniones, comisiones, tribunales celebrados telemáticamente y con frecuencia incapaces de convocar una verdadera comunidad intelectual.

Asimismo es perceptible hace tiempo el cambio radical que el modelo corporativo ha introducido en la investigación: desempeñada según el modelo del *management*, la investigación no dispone ya de tiempo para la reflexión y para el pensamiento creativo; subordinada al imperativo de productividad y expuesta a las reglas de la libre competencia, las investigaciones se ven obligadas a someterse a criterios cuantitativos, como el factor de impacto de las revistas, cuyas serias limitaciones han sido suficientemente puestas de